

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

На правах рукопису

**Гарбуза Тетяна Віталіївна**

УДК 378.018.43:37.011.3-051:81'243](410)

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ  
УНІВЕРСИТЕТІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ**

13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Дисертація  
на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:  
Редько Валерій Григорович,  
кандидат педагогічних наук, доцент

Київ – 2015

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ.....</b>	<b>15</b>
1.1. Професійна підготовка вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання як предмет педагогічного дослідження.....	15
1.2. Соціально-педагогічні умови організації системи дистанційної освіти у Великій Британії.....	37
<b>Висновки до розділу 1.....</b>	<b>65</b>
<b>РОЗДІЛ 2. ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ..</b>	<b>68</b>
2.1. Зміст професійної підготовки.....	68
2.2. Організаційно-педагогічне забезпечення професійної підготовки.....	101
2.3. Модель професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у Великій Британії.....	129
<b>Висновки до розділу 2.....</b>	<b>145</b>
<b>РОЗДІЛ 3. ПЕРСПЕКТИВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДОСВІДУ ДИСТАНЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....</b>	<b>148</b>
3.1. Порівняльний аналіз застосування дистанційної освіти під час професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в Україні та у Великій Британії.....	148
3.2. Напрями можливого впровадження досвіду Великої Британії в систему вищої освіти України .....	166
<b>Висновки до розділу 3.....</b>	<b>182</b>
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....</b>	<b>185</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>191</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>211</b>

### **Перелік умовних позначень**

ПК – професійна компетентність

ПКВ – професійна компетентність вчителя

ЄАУДН – Європейська асоціація університетів дистанційного навчання

PGCE – Post-Graduate Certificate in Education (сертифікат про післядипломну педагогічну освіту)

QTS – Qualified Teacher Status (статус кваліфікованого вчителя)

ITTC – Initial Teacher Training Course (початковий курс підготовки вчителів)

ВУ – Відкритий університет

LCMS – Learning Content Management System (сукупність матеріалів, що відображають зміст навчання, системи управління навчальним контентом)

ОПП – освітньо-професійний план

ОКХ – освітньо-кваліфікаційна характеристика

EtT – Eligibility to Teach (той хто має право на викладацьку діяльність)

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

МОН – Міністерство освіти і науки

УЦДО – Український центр дистанційної освіти

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Освіта є однією з важливих сфер функціонування суспільства, від якої значною мірою залежить його розвиток. Саме тому країни світу проголосили освіту найважливішою стратегічною галуззю соціально-економічного розвитку. Сучасний стан України характеризується її прагненням до інтеграції у Європейське співтовариство як в економічному, політичному, так і в освітньому аспектах. Це потребує перебудови системи вищої освіти як пріоритетної сфери формування громадянина нового суспільства, модернізації її змісту та удосконалення процесу навчання на основі використання наукових підходів, упровадження новітніх технологій тощо.

Нині розвиток технологічних засобів телекомунікацій і зв'язку, масове поширення та використання мультимедійних комп'ютерних програм створює об'єктивні передумови для удосконалення освітніх технологій, зокрема, й для впровадження нових форм здобуття освіти широкими верствами населення, зокрема дистанційної.

Проблеми професійної діяльності на початку XXI ст. перебувають у центрі уваги як наукової спільноти, так і громадськості загалом. Актуальність зазначеного питання обумовлена новим розумінням людини, її можливостей і особливостей, інформатизацією суспільства. За таких обставин у сучасній зарубіжній і вітчизняній психологічній та педагогічній науці загострилися дискусії в межах теорії діяльності, що відбилося на розмаїтті тлумачень та багатоаспектності змісту категорій та феномену професійної освіти.

Процес інтеграції європейського освітнього простору стимулює професійний інтерес особистості до вивчення іноземних мов як засобу спілкування, розширення міжнародних зв'язків, намагання утвердити нові стандарти взаємин між країнами Об'єднаної Європи та поза її межами. Відповідаючи сучасним зовнішнім викликам, Рада Європи розробила Європейський мовний портфель – документ, де має бути зафіксований і

формально визнаний різноманітний досвід особи у вивченні мов і міжкультурного спілкування. У країнах ЄС відбувається реформування й удосконалення спеціальної професійної підготовки вчителів іноземної мови як за традиційними, так і за альтернативними формами навчання, такими як, наприклад, дистанційне.

Дистанційна освіта набула широкого розвитку у багатьох країнах світу: Великій Британії, Іспанії, Німеччині, Норвегії, США, Канаді, Японії та ін. У 1969 р. у Великій Британії розпочав свою діяльність перший у світі університет дистанційної освіти – Відкритий університет Великої Британії. Згодом в країнах Азії, Африки, Америки та Європи багато вищих навчальних закладів стали впроваджувати дистанційну форму навчання, створювалися відкриті віртуальні університети. Найвідоміші в галузі відкритої дистанційної освіти – Національний університет дистанційної освіти (Іспанія), Відкритий університет Нідерландів, Дистанційний університет Хагена (Німеччина), Китайський телеуніверситет (Китай), Національний відкритий університет ім. Індіри Ганді (Індія), Університет Пайнам Норо (Іран), Корейський національний відкритий університет (Корея), Університет Південної Африки (ПАР), Відкритий університет Сукотай Тампаріат (Таїланд), Університет Анадола (Туреччина) та ін.

Перед системою вищої освіти постала мета підготувати вчителя іноземної мови спроможного виконувати завдання, пов'язані з іншомовною комунікацією, мотивацією навчання, розвитком психічних процесів і властивостей особистості дитини, моральним вихованням тощо.

Проблема здобуття освіти в умовах дистанційного навчання у вищих навчальних закладах висвітлюється у наукових працях М. Бухаркіної, А. Кейа, В. Кухаренка, Є. Машбиця, Р. Мейзона, С. Ніппера, Є. Полат, О. Рибалка, Н. Сиротинка. В них розкрито теоретичні засади, зміст дистанційної освіти, основні завдання, обґрунтовано їх актуальність, питання впровадження нових інформаційних технологій у дистанційне навчання та дидактичні властивості комп'ютерних засобів. Наукові дослідження

Д. Вердуїна, Т. Кларка, А. Макгреса, В. Олійника, О. Собасвої, П. Стефаненка, Р. Ховарда мають важливе практичне значення для організації та впровадження дистанційної освіти. Особливий інтерес викликають дослідження, що стосуються вивчення окремих психологічних аспектів дистанційної освіти (Є. Полат, О. Сімпсон), порівняння традиційних і дистанційних освітніх моделей (А. Кей, Н. Муліна, Г. Рамбл, П. Сердюков), порівняння різних моделей організації дистанційного навчання (Г. Рамбл, Д. Сьюарт). Питання якості та ефективності дистанційного навчання розкрито в працях Р. Аткинсона та Д. Гріна, Б. Дейла, Р. Льюїса та К. Макбіса, А. Макілроя, Д. Мічема та Ф. Тоуенса, Дж. Оукланда та Р. Робінсона, Р. Уолкера, Р. Фрімана та Л. Харві. Окремі автори зосереджують увагу на термінології системи дистанційної освіти, інші – на її рентабельності (Дж. Вердуїн, А. Вудлі, Д. Гаррісон, Дж. Даніель, Дж. Зігерел, Г. Керслі, Д. Кіган, А. Кірквуд, Т. Кларк, М. Мур, Г. Рамбл, Ф. Сейба та Б. Холмберг).

У розробленні проблем професійної педагогіки здійснили значний внесок вітчизняні вчені Н. Абашкіна, А. Алексюк, Л. Ананьєва, В. Базуріна, Н. Бібік, М. Братко, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, Г. Єгоров, В. Жуковський, І. Задорожна, Л. Латун, О. Локшина, Б. Мельниченко, О. Овчарук, А. Парінов, Л. Пуховська, О. Рибак, О. Савченко, С. Сисоєва, М. Соловей, С. Яценко та ін. В їх працях узагальнюється відповідний зарубіжний досвід. Проблемам професійної компетентності учителя присвячені наукові праці Ш. Амонашвілі, А. Бермус, Н. Бібік, Б. Гершунського, Т. Десятової, В. Краєвського, О. Пошетун, О. Савченко, А. Хуторського, Л. Бахман, Д. Карр, А. Джонс і багатьох інших.

Професійну компетентність вчителя іноземної мови та проблему її формування досліджують вітчизняні та зарубіжні науковці – Л. Ананьєва, А. Бердичевський, О. Бігич, Т. Зубенко, В. Калінін, Л. Калініна, Г. Мельниченко, С. Ніколаєва, В. Пасинок, Ю. Пассов, В. Редько, І. Самойлюкевич, В. Сафонова, М. Сідун, М. Соловей, С. Хмельковська, Н. Щерба, С. Акер, Д. Карр, Дж. Річардс та інші. Професійна підготовка

вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання широко відображено у наукових працях Д. Даніеля, Д. Кігана, В. Кухаренка, Р. Мелтона, М. Мура, В. Олійника, Б. Холмберга та ін.

У сучасній освітній сфері, у відповідному методологічно-науковому і психологічному забезпеченні професійної підготовки вчителя іноземної мови за дистанційною формою навчання найбільш авторитетним і ефективним є досвід Великої Британії. У 1969 р. в країні розпочав свою діяльність перший у світі університет дистанційної освіти – Відкритий університет Великої Британії, який з лютого 1994 року здійснює професійну підготовку вчителів іноземної мови. Він став відправною моделлю для розповсюдження досвіду підготовки вчителів іноземної мови в умовах дистанційного навчання як у самій країні, так і поза її межами. Британська освіта накопичила потужні історичні традиції організації навчання на відстані, починаючи зі створення кореспондентських шкіл у другій половині XIX століття. Отже, 20-річний досвід набуття кваліфікації вчителя іноземної мови в умовах дистанційної освіти у Великій Британії, високий рівень інформаційно-комп'ютерного забезпечення британського суспільства в цілому, наявність історичних традицій діяльності навчальних закладів, в яких здобувалася освіта на відстані, стало підґрунтям для дослідження саме британського досвіду підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання.

Результати аналізу першоджерел свідчать, що в Україні поки ще не існує жодного вищого навчального закладу, який би пропонував різнобічну професійну підготовку вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання. Тому вивчення і творче використання ефективних ідей досвіду Великої Британії у впровадженні дистанційної форми підготовки майбутніх учителів іноземної мови сприятиме теоретико-прикладному обґрунтуванню шляхів успішного становлення дистанційної педагогічної освіти в Україні.

Актуальність обраного напрямку дослідження зумовлюється необхідністю подолання суперечностей між: нагальною потребою суспільства у використанні нових форм здобування освіти та адаптації їх до

сучасного рівня розвитку науково-педагогічної теорії та чинної практики, що зумовлює перегляд матеріально-технічної бази навчання, яка забезпечувала б успішне виконання визначених цілей; необхідністю використання зарубіжного педагогічного досвіду з метою вдосконалення процесу підготовки майбутніх вчителів іноземної мови і відсутністю наукових досліджень, які узагальнюють цей досвід.

Таким чином, об'єктивна потреба модернізації процесу підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання в Україні, недостатня теоретична і практична розробленість проблеми (існує лише незначна кількість спеціальних досліджень щодо цього питання) та чинний досвід вищих навчальних закладів Великої Британії зумовили вибір теми дослідження: **«Професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання університетів Великої Британії».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано згідно з комплексним тематичним планом досліджень за темою «Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старшої школи», (Державний реєстраційний номер 0111U000164).

Тему дисертації затверджено Вченою радою Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України (протокол № 679 від 22.11.2010 р.) та узгоджено на засіданні бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 9 від 21.12.2010 р.).

**Об'єкт дослідження:** професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови в університетах Великої Британії.

**Предмет дослідження:** зміст і організація процесу професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у Великій Британії.

**Мета дослідження:** здійснити цілісний науковий аналіз досвіду професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в системі



дистанційного навчання у Великій Британії та обґрунтувати можливі шляхи його впровадження у вітчизняний освітньо-педагогічний простір.

**Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати наукові здобутки вітчизняних вчених, дослідників Великої Британії та інших європейських країн щодо професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання.

2. Визначити соціально-педагогічні умови організації системи дистанційної освіти у Великій Британії.

3. Розкрити зміст й організацію процесу професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у країні.

4. Узагальнити досвід професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у Великій Британії та за його результатами розробити відповідну структурно-функціональну модель.

5. Окреслити та обґрунтувати можливі шляхи використання досвіду дистанційної підготовки майбутніх учителів іноземної мови Великої Британії в системі вищої педагогічної освіти України.

**Теоретичну основу дослідження** становлять концептуальні положення: філософії освіти (І. Зязюн, В. Кремень, П. Саух та ін.); теорії неперервної професійної освіти та освіти дорослих (С. Гончаренко, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.); психолого-педагогічні засади професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти (О. Антонова, Г. Васянович, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, Є. Климова); загальнонаукові підходи до аналізу змісту і форм дистанційної освіти (Д. Даніель, Д. Кіган, В. Кухаренко, Р. Мелтон, М. Мур, В. Олійник, Н. Сейко, Б. Холмберг, Б. Шуневич та інші), загальнодидактичні теорії визначення змісту, форм, методів і технологій навчання (А. Алексюк, Ю. Бабанський, М. Братко, П. Гора, І. Лернер, С. Сисоєва, М. Скаткін та інші); дослідження з методології та теорії застосування компетентнісного підходу в процесі здобуття вищої педагогічної освіти (Л. Ананьєва, А. Бердичевський, О. Бігич, Г. Мельниченко, С. Ніколаєва,

В. Пасинок, Ю. Пассов, О. Пошетун, В. Редько, О. Савченко, В. Сафонова, М. Соловей, С. Хмельковська, С. Яценко, С. Акер, Д. Карр, Дж. Річардс та ін.).

**Методологічну основу дослідження** становить комплекс принципів і методів пізнання, застосування яких зумовлене міждисциплінарним характером роботи. До універсальних методологічних підходів, використаних в дослідженні, можна віднести: закони діалектики, системний, культурологічний, діяльнісний, особистісно орієнтований підходи до професійної підготовки вчителів іноземної мови як педагогічного явища; методологічні принципи єдності педагогічної теорії і практики, загального й особливого; ідеї демократизації, гуманізації, індивідуалізації, інформатизації, відкритості освітнього процесу; теорія неперервності освіти; розкриття особливостей підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційної освіти та обґрунтування можливостей використання ідей позитивного британського досвіду в українській педагогічній практиці.

**Методи дослідження.** Для досягнення окресленої мети дослідження і виконання визначених завдань було використано комплекс загальнонаукових методів:

1. *Теоретичні методи:* системно-структурний (здійснено теоретичний аналіз, синтез, систематизацію, узагальнення друкованих джерел із досліджуваної проблеми); історико-генетичний (розглянуто традиції формування дистанційної освіти у Великій Британії, починаючи з відкриття кореспондентських шкіл наприкінці XIX – на початку XX ст. – до сьогодення); порівняльно-зіставний (на основі аналізу моделі організації підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання в університетах Великої Британії та організації й застосування дистанційної форми навчання у вищій педагогічній освіті в Україні);

2. *Емпіричні методи:* спостереження, бесіда, порівняння з метою визначення потенціалу застосування дистанційної форми навчання у підготовці вчителів іноземної мови в Україні.

**Джерельна база.** Дослідження базується на ретельному доборі та всебічному вивченні значної кількості джерел: наукових педагогічних і психологічних праць, довідкових та енциклопедичних видань, державних освітніх стандартів Об'єднаного Королівства, документів вищих навчальних закладів Великої Британії, вітчизняних нормативно-правових документів з питань організації вищої освіти та її інформатизації. Значний масив джерел становить педагогічна, психологічна література: монографії, дисертації та автореферати дисертацій, навчальні програми, довідково-бібліографічні видання. Окрема група в своєму складі об'єднує матеріали, опубліковані в періодичних виданнях (збірниках наукових праць, інформаційних збірниках). Використано також Інтернет-ресурси, зокрема документи та матеріали Відкритого Університету Великої Британії.

**Організація дослідження.** Дослідження здійснювалось у три етапи протягом 2010–2013 рр.

*На першому етапі (2010–2011 рр.)* було визначено мету і завдання майбутньої роботи, здійснено теоретичний пошук з обраної проблематики, укладено бібліографію та проведено аналіз вітчизняної і зарубіжної педагогічної та психологічної літератури.

*На другому етапі (2011–2012 рр.)* здійснювалося формування й розширення джерельної бази, виявлено, опрацьовано та проаналізовано нормативно-правові документи Великої Британії та України в галузі дистанційної освіти та підготовки вчителів іноземної мови, підручники й посібники, монографії, наукові публікації періодичної преси, матеріали мережі Інтернет.

*На третьому етапі (2012–2013 рр.)* завершено теоретичне осмислення напрацьованого матеріалу, здійснено його систематизацію та узагальнення у контексті сучасних філософських і психолого-педагогічних концепцій, сформульовано висновки й узагальнення, завершено літературне оформлення тексту.

Основні результати дослідження публікувалися у наукових статтях, висвітлювалися на науково-практичних конференціях.

**Наукова новизна і теоретичне значення** одержаних результатів дослідження полягають в тому, що:

- *вперше* здійснено комплексне дослідження змісту професійної підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у Великій Британії, визначено соціально-педагогічні умови її організації; розкрито зміст й організаційно-педагогічне забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у британській системі дистанційного навчання; узагальнено досвід та розроблено модель професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у Великій Британії; обґрунтовано рекомендації щодо реалізації перспективних шляхів розвитку вітчизняної дистанційної педагогічної освіти з метою наближення її до європейських і світових стандартів;

- *удосконалено* понятійно-категоріальний апарат і методологію порівняльно-педагогічного дослідження, зокрема дефініції «професійна діяльність», «педагогічна діяльність», «професійна компетентність учителя», «професійна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови», «професійна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови», «дистанційна освіта» та «дистанційне навчання»;

- *подальшого розвитку* набули шляхи адаптації досвіду зарубіжних і вітчизняних науковців щодо обґрунтування змісту, принципів, технологій, навчально-методичного та організаційно-педагогічного забезпечення дистанційного навчання у вищих навчальних закладах Великої Британії у процесі професійної підготовки вчителів іноземної мови в Україні.

**Практичне значення** одержаних результатів дослідження полягає в тому, що його основні висновки та положення можуть бути використані в навчально-виховному процесі під час засвоєння курсів із теорії та історії педагогіки, порівняльної педагогіки та інших професійно-педагогічних

дисциплін, пов'язаних з організацією дистанційного навчання у вищих педагогічних навчальних закладах, у післядипломній педагогічній освіті вчителів іноземної мови. Провідні поняття та джерельна база дисертації можуть слугувати науковим підґрунтям для аспірантів, здобувачів, викладачів під час подальшого дослідження зарубіжного педагогічного досвіду та підготовці відповідного навчально-методичного супроводу.

**Вірогідність результатів** дослідження забезпечується методологічною і теоретичною обґрунтованістю його вихідних положень, науковим аналізом широкої джерельної бази, якісним та системним аналізом його матеріалів, застосуванням комплексу методів, адекватних об'єкту, предмету, меті й завданням дисертації.

Результати дослідження **впроваджено** в навчальний процес Київського національного лінгвістичного університету (довідка № 601/03 від 18. 03. 2014 р.), Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля (довідка № 108-115-741/42 від 27. 03. 2014 р.), Луганського національного університету імені Т. Шевченка (довідка № 1/1212 від 25. 03. 2014 р.), Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 182 від 18. 03. 2014 р.), Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 182 від 18. 03. 2014 р.), Сумського державного педагогічного університету довідка (№ 600 від 04. 04. 2014 р.), Глухівського національного педагогічного університету імені О. Довженка (довідка № 182 від 18. 03. 2014 р.).

**Апробація результатів дослідження.** Основні результати наукового дослідження було висвітлено у виступах і доповідях на звітних науково-практичних конференціях Інституту педагогіки НАПН України (Київ, 2010–2012), на *міжнародних науково-практичних конференціях*: «Сучасні напрями викладання гуманітарних дисциплін у середніх та вищих навчальних закладах: мова, література, історія» (Горлівка, 2011–2013), «Інноваційна освітня діяльність: регіональні аспекти» (Біла Церква, 2011), «Методи вдосконалення фундаментальної освіти в школах та ВНЗ» (Севастополь,

2011), «Право і держава в умовах глобалізації та регіоналізації» (Ірпінь, 2011) «Лінгвістичні проблеми та інноваційні підходи до викладання чужоземних мов у вищих навчальних закладах» (Львів, 2012), «Стратегия качества в промышленности и образовании» (Варна, Болгарія, 2013), «Міжнародне співробітництво в освіті в умовах глобалізації» (Алушта, 2013); на *міжвузівському круглому столі* «Проблеми розвитку міжкультурних систем у контексті глобалізаційних процесів» (Ірпінь, 2010); на методологічному семінарі «Інформаційно-комунікаційні технології навчання: стратегія розвитку і досвід упровадження» (Київ, 2011).

**Публікації.** За результатами дисертації опубліковано 19 одноосібних наукових праць, зокрема, п'ять статей у провідних наукових фахових виданнях України, дві статті у зарубіжних періодичних наукових виданнях, 12 матеріалів конференцій.

**Обсяг і структура дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, додатків на 20 сторінках, списку використаної літератури (224 найменування, з яких 88 іноземною мовою). Основний зміст дисертації викладено на 236 сторінках (основна частина – 190 сторінок). Робота містить 12 таблиць, 16 рисунків, 12 додатків.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

#### **1.1. Професійна підготовка вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання як предмет педагогічного дослідження**

Здійснені протягом останніх десятиліть інтеграційні процеси у Західній Європі, з одного боку, сприяли розбудові єдиного європейського простору в освіті (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, розроблені Радою Європи у 2001 р. для опису досягнень тих, хто вивчає іноземні мови, і визначення рівня володіння мовою з метою вивчення, навчання та оцінювання знань усіх головних мов Європи) [1], з іншого – детермінували створення єдиного європейського виміру у результатах освіти.

Для особистості, спроможної успішно самореалізуватися у сучасному мінливому світі, європейський освітній простір характеризується посиленням інтересу до вивчення іноземних мов як засобу спілкування, розширенням міжнародних зв'язків, намаганням утвердити нові стандарти взаємин між країнами світу. З цією метою Радою Європи було розроблено Європейський мовний портфель. У зв'язку з цим у європейських країнах відбувається реформування та удосконалення спеціальної професійної підготовки вчителів іноземної мови як за традиційними, так і за альтернативними формами навчання, як наприклад, дистанційне.

Відповідно до окресленої нами проблеми, її актуальності, вихідними поняттями дослідження є «професійна діяльність», «педагогічна діяльність», «професійна компетентність учителя», «професійна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови», «професійна підготовка майбутніх вчителів іноземної мови», «дистанційна освіта» та «дистанційне навчання». Логіка та послідовність подальшого наукового аналізу, на наш погляд, вимагає визначення структури та змісту названих вище основних понять дослідження. Це дасть можливість сформулювати ключову дефініцію

«професійна підготовка майбутніх вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання» та виділити критерії її ефективності.

Першим базовим поняттям у дослідженні є «професійна діяльність». Розглянемо його детальніше.

Питання професійної діяльності досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні науковці: І. Бех (визначення особистості професіонала в контексті здійснення нею професійної діяльності), А. Жалінський (в контексті визначення поняття, сутності, структурних елементів професійної діяльності), Є. Климов, А. Маркова, Є. Трифонов, Г. Суходольский, Дж. Річардс, Д. Раймонд (проблема професіоналізації).

За Є. Трифоновим, професійна діяльність – це трудова діяльність, притаманна професіоналу, фахівцю високого рівня, який має достатній мінімум знань, умінь, навичок для того, щоб ця діяльність була ефективною [2]. Г. Суходольский розумів зазначений термін як складну діяльність, що її здійснює людина, спосіб виконання того, що має нормативно встановлений характер і потребує тривалої фахової підготовки [3]. С. Гончаренко розглядав професійну діяльність учителя як «вид постійно виконуваної діяльності, специфіка якої полягає в психолого-педагогічному впливі на учнів з урахуванням їхніх вікових й індивідуальних особливостей, запитів, інтересів, захоплень, духовного світу; у цілеспрямованому управлінні процесом учіння і розвитку особистості» [4, с. 383]. Англійський учений Дж. Річардс і канадський дослідник Д. Реймонд стверджують, що єдність і взаємозв'язок змістового, психологічного і особистісного аспектів професійної підготовки гарантує її високий рівень [5]; [6].

Отже, незважаючи на відмінність перелічених визначень науковці виокремлюють важливі для нашої дисертаційної роботи ознаки поняття «професійна діяльність»: трудова діяльність, що має нормативно встановлений характер (для вчителя – це психолого-педагогічний вплив на учнів, спрямований на їхній всебічний розвиток); єдність і взаємозв'язок змістового, психологічного й особистісного аспектів зазначеної діяльності.



Наступним вихідним поняттям дисертаційного дослідження є «педагогічна діяльність». Як відомо, вона є частиною професійної діяльності і має свою специфіку. Цю проблему розглянуто у працях І. Беха, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Присакара, В. Сластьоніна, В. Сухомлинського, В. Федорчука, А. Щербакова та інших. Педагогічну діяльність у широкому розумінні розглядають як діяльність, метою якої є виховання підростаючого покоління [7]; [4]; [8]; [9]; [10]; [11].

Якість педагогічної професійної діяльності значною мірою залежить від професійної компетентності вчителя. Проблему формування професійної компетентності майбутніх учителів висвітлено в низці ґрунтовних досліджень В. Баркасі, Л. Бьюті, А. Джонса, Л. Калініної, А. Маркової та ін.

В. Баркасі під професійною компетентністю вчителя розуміє інтегральне утворення особистості, яке включає сукупність когнітивно-технологічного, соціального, полікультурного, аутопсихологічного та персонального компонентів [12, с. 8].

За визначенням Л. Калініної, професійна підготовка в педагогічному університеті передбачає оволодіння майбутніми вчителями знаннями прикладних наук, педагогічними технологіями, вмінням розроблення навчальних матеріалів та управління навчально-педагогічним процесом, професійною майстерністю [8, с. 4].

А. Маркова виділяє чотири види професійної компетентності: спеціальну, соціальну, особистісну, індивідуальну. Однією з найважливіших складових професійної компетентності дослідниця називає здатність самостійно здобувати нові знання й уміння використовувати їх у практичній діяльності [13, с. ].

Г. Коджаспірова визначає професійну компетентність учителя як «володіння вчителем необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування й особистості вчителя як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості» [14, с. ].

Л. Бьюті характеризує педагогічну компетентність як сукупність комунікативних, конструктивних, організаторських умінь учителя, його здатність до практичного використання цих умінь у професійній діяльності [15].

А. Джонс розглядав професійну компетентність як сукупність п'яти складових трудової діяльності вчителя: педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, особистості педагога, його навченості та вихованості [16, с. 97].

Аналіз наукових досліджень дав нам підстави окреслити професійну компетентність вчителя як сукупність ціннісних орієнтацій, знань, умінь, навичок, що визначають результативність педагогічної діяльності, професійні психологічні знання, комплекс професійно значущих особистісних якостей і властивостей, єдність теоретичної й практичної готовності до професійної педагогічної діяльності.

Узагальнення зазначених міркувань учених і дослідників можна представити у вигляді схеми, що характеризує структуру професійної компетентності вчителя (ПКВ), яка має п'ять компонентів, кожен з яких характеризується трьома складниками (Рис. 1.1).

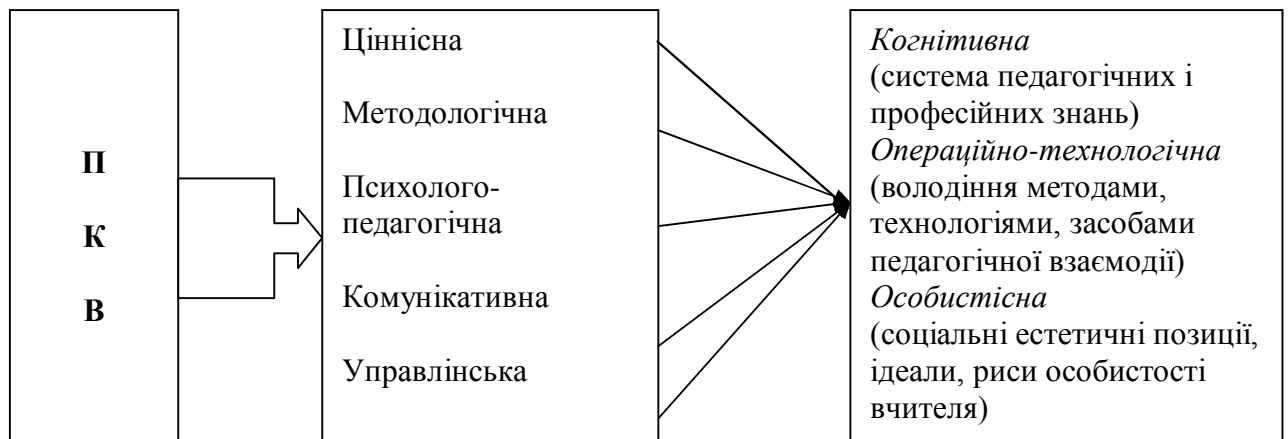


Рис. 1.1. Структура професійної компетентності вчителя

Професійна компетентність учителя іноземної мови має свою специфіку. Проблему її формування висвітлено в багатьох наукових працях (С. Акера, Л. Ананьєвої, А. Бердичевського, О. Бігич, Д. Карра, Г. Мельниченко, С. Ніколаєвої, В. Пасинок, Ю. Пассова, В. Редька, Дж. Річардса, В. Сафонові, М. Солов'я, С. Хмельковської та ін.). Науковці

розглядають зазначене поняття по-різному, виокремлюючи в його структурі три основних компоненти: мовний, мовленнєвий і методичний.

У контексті підготовки вчителів іноземної мови особливого значення набувають базові компетенції, визначені Радою Європи, оскільки сучасний викладач іноземної мови повинен мати високий ступінь автономії і креативності, що забезпечує належний рівень професійної компетентності у таких «ділових якостях», як гнучкість професійного мислення, мобільність і адаптивність до інноваційних ситуацій професійної діяльності, постійне професійне самовдосконалення, здатність працювати в команді, взаємодіяти з іншими, перебирати на себе ініціативу і відповідальність. Природно припустити, що ці характеристики та якості і є предметом професійної підготовки вчителів іноземної мови, умовами формування їхньої професійної компетентності.

С. Ніколаєва та М. Соловей зазначають, що розвиток професійно-педагогічної компетенції передбачає набуття мовних знань, лінгво-комунікативних і лінгво-дидактичних умінь, необхідних для ефективної роботи в закладах навчання; формування у студентів професійної компетентності здійснюється шляхом ознайомлення їх з різними методами і прийомами навчання іноземної мови та залучення до виконання професійно-орієнтованих завдань [17].

В. Редько акцентує увагу на таких чотирьох складниках професійної компетентності вчителя іноземної мови: розпізнавати особливості учня, враховувати їх у процесі навчання і співвідносити з умовами, в яких відбувається оволодіння іноземною мовою; планувати мовленнєве спілкування у навчальних умовах, що передбачає здатність учителя раціонально використовувати на уроці не тільки підручник як основний засіб навчання, а й інші засоби, які сприяють ефективній організації навчання, активно впроваджувати творчі, інтерактивні форми діяльності, що активізують навчальний процес і забезпечують мовленнєву взаємодію; виконувати обсяг запланованої діяльності, чому сприяє не тільки раціонально

розподілений час уроку, а й створений учителем відповідний психологічний клімат, який дає учням можливість розкривати свої індивідуальні можливості, розвивати власну емоційну сферу, творчість, когнітивні здібності, уміння соціально взаємодіяти з іншими у процесі навчання; критично оцінювати й аналізувати результати власної педагогічної діяльності, коригувати її, робити відповідні висновки та знаходити шляхи і способи її вдосконалення [18].

Дж. Річардс розглядає професійну компетентність вчителя іноземної мови як синтез, нерозривну єдність змістового і структурного компонентів, реалізованих через комунікативну, філологічну, психолого-педагогічну, соціальну, методичну, компенсаторну, загальнокультурну компетенції, педагогічне і мовне мислення, особистісні якості [5].

Д. Карр під професійною компетентністю вчителя іноземної мови розуміє інтегративну властивість особистості, що виражається в сукупності компетенцій педагогічної і предметної області знань [19, с. 315].

Професійну компетентність майбутнього вчителя іноземної мови англійський вчений С. Акер визначає як початковий рівень його професійного становлення, як професійно значущу, інтегративну якість особистості, основними складовими якої є знання, уміння і навички; комунікативна спрямованість особистості; педагогічна креативність, що забезпечують у комплексі ефективну освітню діяльність студентів [20, с. 123].

Важливою складовою професійної підготовки вчителів іноземної мови є іншомовна комунікативна компетентність. У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти процес навчання іноземної мови трактується як активізація загальних і формування комунікативної мовної (іншомовної) компетентностей [1]. Загальні компетентності – це академічні й емпіричні знання, уміння, навички, здатність учитися, а також екзистенціальна компетенція, тобто індивідуальні характеристики й особистісні якості. Комунікативна мовленнєва (іншомовна) компетентність складається з трьох

компонентів: лінгвістичного (специфічні мовні знання й уміння), соціолінгвістичного (визначається соціокультурними умовами використання мови) і прагматичного (екстралінгвістичні елементи, що забезпечують спілкування). Узагальнимо погляди вчених на структуру іншомовної комунікативної компетентності вчителів іноземної мови в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

**Погляди вчених на зміст іншомовної комунікативної компетентності вчителів іноземної мови**

<b>Прізвище вченого</b>	<b>Складники іншомовної комунікативної компетентності</b>
Д. Хаймз	Знання, мовленнєве спілкування, середовище іншомовної культури [21].
М. Кенел, М. Свейн	Лінгвістична, соціолінгвістична, дискурсивна, стратегічна компетентності [22].
С. Борг	Лінгвістична, соціолінгвістична, дискурсивна, стратегічна, соціальна (соціально-психологічна), соціокультурна компетентності [23].
К. Махмурян	Лінгвістична, тематична, соціокультурна, компенсаторна, навчальна компетентності [24].
І. Бім	Лінгвістична, соціокультурна, соціально-психологічна компетентності [25].
С. Ніколаєва, О. Бігич, В. Редько, Т. Полонська, О. Пасічник, Н. Басай	Мовленнєва, мовна, загальнонавчальна й соціокультурна компетентності [26, с. 108]; [27] .

Таким чином, у зазначених зарубіжних та вітчизняних дослідженнях виділяють такі структурні складники іншомовної комунікативної компетентності: лінгвістична (мовна), соціолінгвістична (мовленнєва), загальнонавчальна, прагматична, соціокультурна, соціальна, стратегічна, дискурсивна, предметна.

У зарубіжних та вітчизняних дослідженнях представлені різні визначення іншомовної комунікативної компетентності. Узагальнимо ці погляди у вигляді таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

### Погляди вчених на зміст поняття іншомовної комунікативної компетентності

Прізвище вченого	Визначення іншомовної комунікативної компетентності
І. Бім, Н. Гальскова	Здатність людини здійснювати іншомовне спілкування [28], [29].
Л. Гріднєва	Система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації у певній ситуації міжособистісної іншомовної (професійної) взаємодії, іншомовна компетентність людини в спілкуванні [30, с. 15].
О. Ізмайлова	Система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії у певній ситуації міжособистісної професійної взаємодії суб'єктів, що належать до різних національних культур [31, с.38].
С. Николава	Здатність успішно вирішувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, яка вивчається, відповідно до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого контактів [32, с. 12].
Л. Петровська	Сукупність внутрішніх ресурсів особи, необхідних для побудови ефективної комунікації у певній ситуації міжособистісної взаємодії [33, с.4].
В. Редько	Здатність і готовність до іншомовного діалогу, заснованих на комплексі засвоєних лінгвістичних знань, умінь і навичок, знань сучасної соціокультурної системи країн мови, що вивчається, країнознавчих знань і умінь проводити контрастний аналіз культур [34].
Г. Салащенко	Певний комплекс якостей, необхідних для оптимального здійснення міжособистісної взаємодії [35, с.312].
О. Тинкалюк	Сукупність особистісних і професійних комунікативних якостей та іншомовних комунікативних умінь, що сприяють підвищенню ефективності навчання і формуванню майбутнього фахівця [36, с.54].
Г. Хамітова	Знання і розуміння культури народу – носія мови, достатній запас лексичних одиниць, уміння і навички оперування отриманими знаннями безпосередньо у процесі усної і письмової іншомовної комунікації [37, с.10].

Відповідно до здійсненого узагальнення складників іншомовної комунікативної компетентності, спільним у розумінні даного поняття є здатність і готовність не носія мови здійснювати ефективну іншомовну комунікацію, яка формується на основі визначеного комплексу знань, умінь і навичок. Отже, іншомовна комунікативна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови – це інтегративне творення особистості, що має складну структуру і являє собою взаємодію і взаємопроникнення лінгвістичного, мовленнєвого, соціокультурного та інтерсоціального

компонентів, ступінь сформованості яких дає майбутньому вчителю можливість ефективно здійснювати іншомовну (міжмовну, міжкультурну і міжособистісну) комунікацію.

Таким чином, охарактеризований вище зміст іншомовної комунікативної компетентності визначає предметну спеціалізацію професійної компетентності учителя іноземної мови.

Проведений аналіз поняття «професійна компетентність учителя іноземної мови» дає підстави визначити її структуру. Зазначене бачення можна представити у вигляді відповідної схеми (Рис. 1.2).

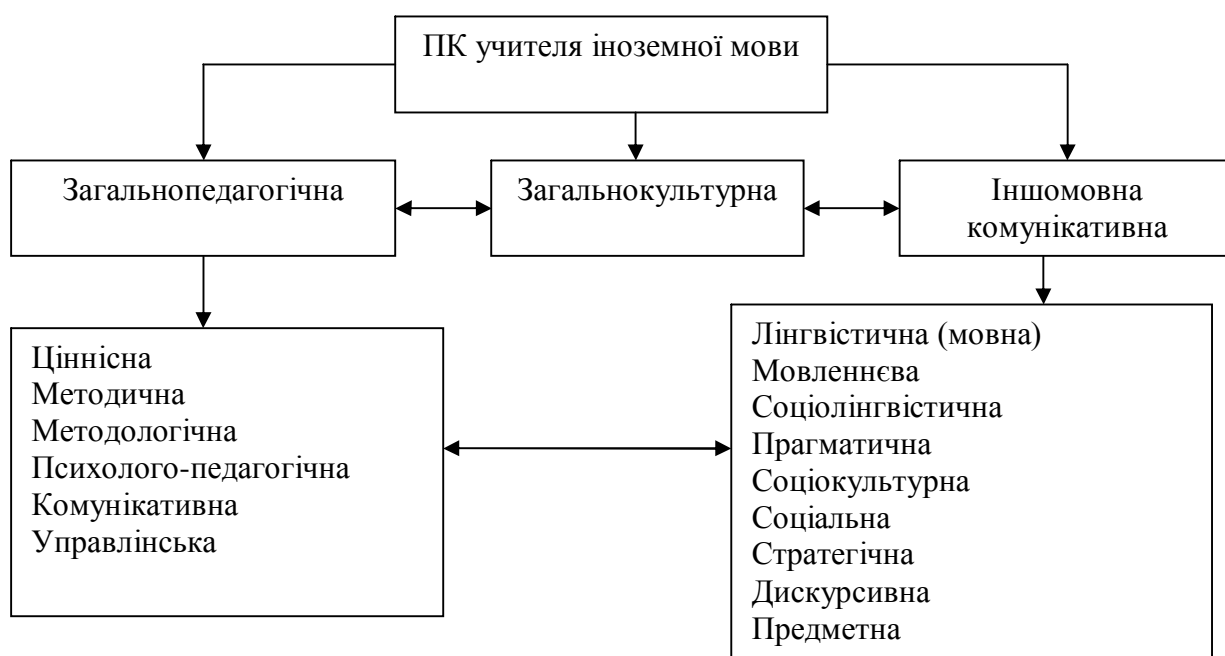


Рис. 1.2. Структура професійної компетентності вчителя іноземної мови

Наведені погляди науковців засвідчують, що узагальнено *професійну компетентність вчителя іноземної мови можна кваліфікувати як сукупність загальнопедагогічних, загальнокультурних та іншомовних комунікативних (лінгвістичних, мовленнєвих, соціолінгвістичних, прагматичних, соціокультурних, соціальних, стратегічних, дискурсивних, предметних) компетентностей фахівця, спроможного аксіологічно, педагогічно, психологічно, методично та управлінськи доцільно організовувати свою професійну діяльність, спрямовану на навчання учнів міжкультурного спілкування іноземною мовою.*

Зазначені структура та визначення професійної компетентності вчителя іноземної мови ми розуміємо також як результат його підготовки в системі дистанційного навчання. Наведена вище схема розглядатиметься в контексті нашого дослідження як критерій ефективності процесу професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в умовах дистанційної освіти до відповідної педагогічної діяльності.

Наступним вихідним поняттям дослідження є «професійна підготовка майбутніх вчителів іноземної мови». На сучасному етапі вона забезпечується формуванням особистості майбутнього вчителя, який свідомо і вмотивовано оволодіває спеціальними знаннями, вміннями та навичками, основами майстерності у фаховій галузі, а також готовністю до міжнаціональної та міжкультурної співпраці, спроможністю вирішувати професійні та життєві проблеми в умовах глобального простору.

Проблеми професійної підготовки сучасного вчителя на компетентнісних засадах досліджують відомі вітчизняні та зарубіжні вчені (Ш. Амонашвілі, А. Бермус, Н. Бібік, Н. Волкова, А. Гавриков, Б. Гершунський, Т. Десятова, В. Краєвський, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський, Л. Бечмен, Д. Карр, А. Джонс, Дж. Мартин, М. МакКлін, Дж. Річардс та ін.). Спільним у цих дослідженнях є те, що професійна компетентність характеризується як сукупність трьох аспектів, а саме: смислового, проблемно-практичного, комунікативного [38, с. 477].

Особливість британської концепції професійної підготовки вчителя полягає в її практичній спрямованості. Згідно з цією концепцією, педагогічна професійна освіта має здійснюватися в певній послідовності. Початкова фундаментальна педагогічна освіта забезпечується в педагогічних коледжах чи університетах. Період адаптації і становлення професійної діяльності молодого вчителя під керівництвом більш досвідчених учителів школи дістав в Англії назву «пробний рік» (тьюторинг). Підвищення кваліфікації працюючих учителів у Великій Британії (а також учителів, які перервали на певний час свою професійну діяльність і знову повертаються до роботи в



школі) здійснюється на довгострокових і короткострокових курсах, у вищих навчальних закладах, спеціальних установах підвищення (чи удосконалення) кваліфікації, учительських центрах і школах [39].

Суттєву роль відіграє самоосвіта вчителів, яка включає в себе роботу в бібліотеках, консультації у більш досвідчених учителів і провідних викладачів ВНЗ, обмін думками на різноманітних учительських нарадах, семінарах, конференціях з обміну досвідом і новітніми методиками й досягненнями в педагогічній науці. Підвищення кваліфікації в процесі самоосвіти не потребує державних витрат, але підходить лише тим, хто має високу мотивацію до навчання. Така мотивація забезпечується впровадженням професійних «сходинок» [40].

Отже, ми підтримуємо позицію Л. Поліщук і під *професійною підготовкою майбутніх вчителів іноземної мови* розуміємо цілеспрямований, планомірний і організований процес педагогічних впливів як під час навчання, так і в позанавчальний час, унаслідок якого в студентів формуються професійно значущі й особистісні якості, що сприяють опануванню професією і спеціальністю [41].

Поряд із традиційною практикою підготовки вчителя іноземної мови як за кордоном, так і в нашій країні під впливом науково-технічного прогресу активно впроваджується дистанційна освіта. Така підготовка має свою специфіку і характерні ознаки. У галузі теорії і практики дистанційної освіти працює багато як вітчизняних, так і зарубіжних учених, кожен з яких зробив суттєвий внесок у популяризацію та впровадження в педагогічну практику ідей дистанційної освіти, організацію відповідних наукових досліджень. Серед них: Д. Даніель, Д. Кіган, В. Кухаренко, Р. Мелтон, М. Мур, В. Олійник, Б. Холмберг, Б. Шуневич та ін. М. Мур у праці «Дистанційна освіта: системне уявлення» методом літературного огляду досліджує теорію розвитку дистанційної освіти та надає можливість усім, хто займається проблемами дистанційної освіти, «довідатися про те, що відомо, перш ніж вони почнуть пошуки нового» [42].

Практичне значення для організації та впровадження дистанційної освіти мають результати досліджень Д. Вердуїна, Т. Кларка, Л. Макгреса, В. Олійника, Р. Ховарда. Особливий інтерес становлять дослідження Є. Полат, О. Сімпсон, що стосуються вивчення окремих психологічних аспектів дистанційної освіти. Окремі автори зосереджують увагу на термінології системи дистанційної освіти, інші – на питаннях її рентабельності (Дж. Вердуїн, А. Вудлі, Д. Гаррісон, Дж. Даніель, Дж. Зігерел, Г. Керслі, Д. Кіган, А. Кірквуд, Т. Кларк, М. Мур, Г. Рамбл, Ф. Сейба та Б. Холмберг).

Термін «дистанційна освіта» (distance education) ще не є неусталеним як в українській, так і в англomовній науковій педагогічній літературі. У дослідженнях, присвячених проблемам дистанційної освіти, наводяться численні її визначення, що загалом відрізняються одне від одного. Це, з одного боку, є ознакою багатогранності і масштабності цього явища, а з іншого – вказує на те, що предмет і об'єкт дистанційної освіти, її понятійний апарат ще остаточно не визначено.

Як зазначає Д. Шейл, «дистанційна освіта є прикрасою з вражаючим парадоксом – вона відстояла своє існування, але не може визначити саму себе» [43]. Серед найуживаніших термінів, які використовують в англomовній науковій та методичній літературі, зустрічаються: open education (відкрита освіта), open access (відкритий доступ до освіти), distance education (дистанційна освіта), correspondence education (кореспондентська освіта), home education (домашня освіта), independent education (незалежна освіта), external education (зовнішня освіта), self-education (самоосвіта), adult education (освіта для дорослих), technology based or mediated education (освіта на основі технологій), learner-centered education (освіта, зосереджена на студентові), flexible education (гнучка освіта), distributed education (поширена освіта) та ін. Усі ці терміни певною мірою є синонімічними і стосуються однакового виду діяльності, але розрізняються залежно від того, чому приділяється особлива увага, якої мети необхідно досягти і яким шляхом це зробити. Проте всі

названі способи здобуття освіти претендують на термін «дистанційних», оскільки передбачають навчання на відстані.

Для більшості термінів дистанційної освіти спільним є те, що увагу приділено таким характеристикам: відокремленню вчителя та учня у часі або місці, або як у часі, так і в місці; акредитації навчального закладу; застосуванню різних засобів навчання; двосторонньому спілкуванню, яке дає можливість студентам і тьюторам взаємодіяти між собою (синхронно або асинхронно); можливості зустрічатися для консультацій; використанню виробничого процесу, яким в організації відкритого та дистанційного навчання чітко розподілені обов'язки та завдання між штатом працівників, які його забезпечують. Водночас визначення кожного терміна має щось своє суттєве, особливе. Узагальнимо погляди на розуміння дистанційної освіти у вигляді таблиці.

*Таблиця 1.3*

**Альтернативні терміни дистанційної освіти та їх характерні ознаки**

<b>Прізвище вченого</b>	<b>Різновиди термінів дистанційної освіти</b>	<b>Характерні ознаки альтернативних термінів дистанційної освіти</b>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
О. Сімпсон	Відкрита освіта	Свобода вибору фаху, терміну навчання, форми фінансування [44].
Дж. Вердуін	Відкритий доступ до освіти	Відсутність вступних вимог для абітурієнтів [45].
М. Мур	Дистанційна освіта	Географічна віддаленість між тьютором і студентом [42].
Д. Шейл	Кореспондентська освіта	Домінанта спілкування тьютора зі студентами засобом паперових носіїв обміну інформацією [46].
Дж. Даніель	Домашня освіта	Самокероване самостійне навчання студента [47].
А. Кірквуд	Незалежна освіта	Відсутність будь-яких перешкод для самостійного навчання незалежно від фаху, відстані, часу, віку студента [48].
О. Петерс	Зовнішня освіта	Позааудиторне самостійне навчання [49].

Продовження Таблиці 1.3

1	2	3
Дж. Селмон	Освіта для дорослих	Навчання на основі врахування освітніх потреб дорослих без будь-яких обмежень [50].
Б. Бакер	Освіта на основі використання комп'ютерних технологій	Навчання, кероване комп'ютером і через конференції [51].
Д. Харрісон, Т. Андерсон	Освіта, що зосереджена на студентові	Забезпечення цілісності та свободи реалізації особистісного потенціалу того, хто навчається [52].
Дж. Даніель	Гнучка система освіти	Задоволення потреб студентів у здобутті необхідного фаху, індивідуального обсягу освіти, темпу і терміну навчання, способів спілкування з тьюторами [47].
Б. Робинсон	Поширена форма освіти	Поєднання стаціонарної та дистанційної форм навчання в одержанні кількох спеціальностей традиційних і нетрадиційних форм навчання [53].

Як засвідчує таблиця 1.3, характерні ознаки альтернативних термінів не суперечать змісту дистанційної освіти.

*Відповідно до зазначеного, дистанційну освіту ми розглядаємо як процес і результат засвоєння на відстані систематизованих знань, умінь та навичок, які сприяють оволодінню інтелектуальними, культурними, моральними цінностями, накопиченими людством, що характеризується неперервністю, універсальністю, стандартизованістю, інтегральністю, гуманізмом, відкритістю, комфортністю, творчістю та комплексністю наданих освітніх послуг.*

Згідно з наведеним вище визначенням, можна виділити узагальнені характерні ознаки цієї багатовимірної категорії у вигляді схеми (Рис. 1.3):

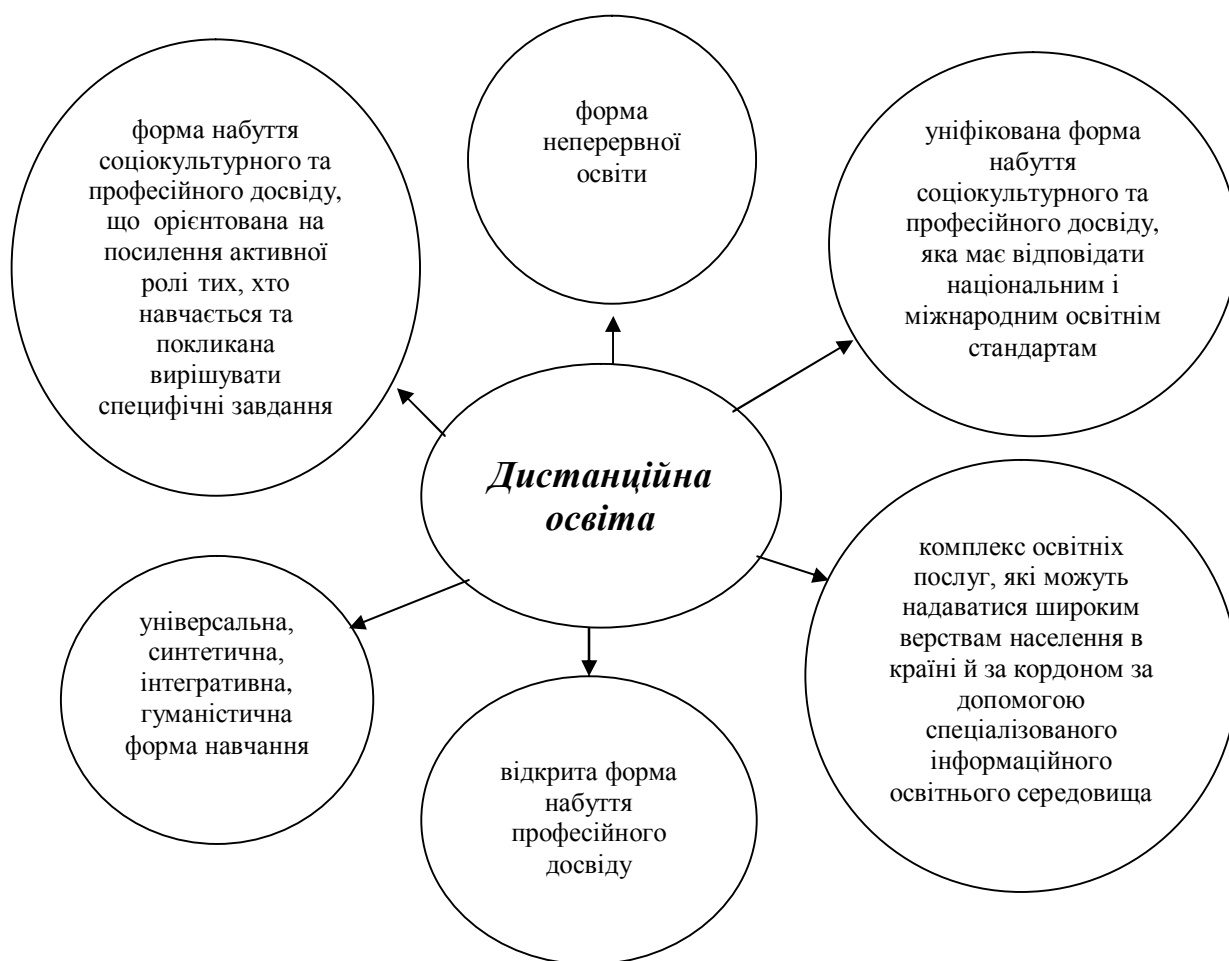


Рис. 1.3. Узагальнені характерні ознаки категорії «дистанційна освіта»

Більш детальна характеристика зазначених ознак подана у Додатку А.

Спираючись на названі вище характерні ознаки дистанційної освіти, визначимо її специфічні властивості у вигляді схеми:

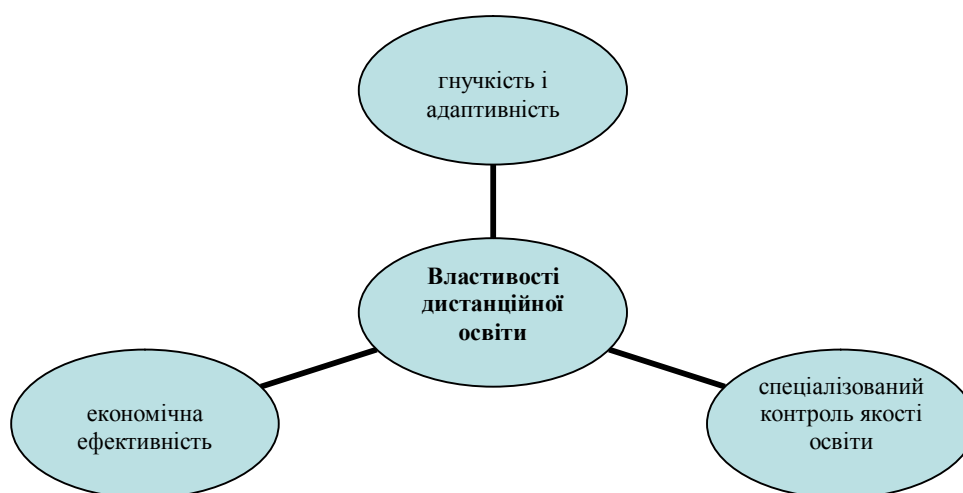


Рис. 1.4. Характерні властивості дистанційної освіти

Більш детальна характеристика зазначених специфічних властивостей подана у Додатку Б.

Проаналізовані й узагальнені вище характеристики і властивості певним чином реалізуються в британських навчальних закладах дистанційної освіти: Університет Лондона «Міжнародні Програми» (University of London International Programmes), Національний розширений коледж (National Extension College – NEC), Організація відкритого навчання (The Open Learning Foundation – OLF), Відкритий університет (The Open University – OU).

Зазвичай дистанційна освіта реалізується через відповідний навчальний процес, який має свою особливість. Зазначена проблема досліджувалась у працях вітчизняних та зарубіжних учених. Окремі аспекти дистанційного навчання іноземних мов досліджували А. Діскінсон, Р. Оксфорд, С. Уайт, М. Уолес, Дж. Хігінс, Б. Холмберг, Б. Шуневич. Роль нових інформаційних технологій у дистанційному навчанні та дидактичні властивості комп'ютерних засобів навчання розглянуто у працях В. Жулкевської, А. Кейя, В. Кухаренка, Є. Машбиця, Р. Мейзона, С. Ніппера, В. Олійника, Є. Полат. Проблемам порівняння різних моделей організації дистанційного навчання присвячені дослідження А. Кей, Г. Рамбл, Д. Сюарт. Питання якості та ефективності дистанційного навчання розкрито в працях Р. Аткінсона та Д. Гріна, Б. Г. Дейла, Р. Льюїса та К. Макбіса, А. Макілроя, Д. Мічема та Ф. Ноуенса, Дж. Оукланда та Б. Робінсона, Р. Уолкера, Р. Фрімана та Л. Харві. Зміст, розвиток та організаційні засади дистанційного навчання досліджували С. Авдошин, В. Биков, П. Дмитренко, В. Домрачов, В. Зінченко, М. Карпенко, К. Корсак, Т. Кошманова, В. Кухаренко, В. Олійник, Ю. Пасічник, С. Сазонова. Про використання Інтернету в сучасному суспільстві, психолого-педагогічні аспекти і технології створення дистанційного курсу йдеться у працях В. Кухаренка, В. Рибалка. Проблеми організації дистанційного навчання в післядипломній освіті розглядаються в дослідженнях В. Олійника, В. Гравіта.

Досвід зарубіжної думки щодо пошуку та узагальнення закономірностей і шляхів використання технологій дистанційного навчання в педагогічній практиці, втілений у працях Д. Кіган, Холмберг Р. Деллінга, Ф. Ведемеєра, М. Мура, О. Петерса, Дж. Боата, Дж. Даніеля, К. Сміта. В контексті нашого дисертаційного дослідження цей досвід є дуже корисним, оскільки він використовується в країнах з розвинутою дистанційною освітою: Великій Британії, США, Німеччині. Ці погляди можна узагальнити в таблиці 1.4.

Таблиця 1.4

**Погляди вчених Великої Британії, США, Німеччини на розуміння дистанційного навчання як поняття та педагогічного явища**

<b>Прізвище вченого</b>	<b>Визначення поняття дистанційного навчання</b>
<i>1</i>	<i>2</i>
Р. Деллінг, Ч. Ведемейер	Дистанційне навчання – це незалежне навчання, штучна та діалогічна можливість для навчання, за якої містком між учнем і навчальним закладом служить штучний носій-сигнал. [54], [55].
О. Петерс	Дистанційне навчання – це індустріалізоване й технологізоване навчання, в процесі якого цілі, зміст, засоби, форми та інші елементи педагогічної системи відрізняються від традиційних [49].
Б. Холмберг О. Сімпсон	Дистанційне навчання – це нова специфічна форма навчання, яка передбачає використання певних підходів, методів, дидактичних засобів, взаємодії вчителя і учнів [56], [57].
К. Дулі, Дж. Лідер, Л. Дулі	Дистанційне навчання – це метод ефективної організації пізнавальної діяльності на відстані [58].
Ч. Мехротра, Д. Холлістер, Л. Макгаhey	Дистанційне навчання – це навчання, під час якого відбувається ефективний добір методів подачі матеріалу для тих, хто навчається на відстані, студенти забезпечуються вільним доступом до бібліотек та іншими можливостями, якими користуються студенти очних відділень[59].
К. Морган, М. О'Райлі	Дистанційне навчання – це форма навчання, де застосовуються специфічні моделі, критерії та методи оцінювання [60].
М. Мур	Дистанційне навчання – це комбінація двох форм (заочної та очної), можливість навчання під керівництвом кваліфікованих викладачів відомих ВНЗ і технікумів у місцях постійного проживання студентів. Форми і методи дистанційного навчання – це аналог автоматизованих навчальних курсів, що передбачає активну самотійну роботу студента за комп'ютером в основному без участі викладача [42].

Продовження таблиці 1.4

1	2
С. Ніппер	Дистанційне навчання – це освітня система на основі комп’ютерних телекомунікацій з використанням сучасних педагогічних та інформаційних технологій, таких як електронна пошта, телебачення та Internet, це отримання освітніх послуг без відвідування навчального закладу [61].
Р. Мейсон	Дистанційне навчання – це організований навчальний процес, що передбачає активний обмін інформацією між учнями і викладачем, а також між самими учнями і використовує сучасні засоби нових інформаційних технологій [62].
Е. Лагос	Дистанційне навчання – це спосіб навчання, практика, яка пов’язує викладача, учня, а також джерела, розташовані в різних географічних регіонах, за допомогою спеціальної технології, що дозволяє здійснювати взаємодію. Забезпечується різними способами, такими, як обмін друкованими роботами через пошту і телефакс, комп’ютерна конференція, відеоконференція [63].
Р. Мелтон	Дистанційне навчання – це синтетична, інтегральна гуманістична форма навчання, що базується на використанні широкого спектра традиційних і нових інформаційних технологій та їх технічних засобів, які застосовуються для доставки навчального матеріалу, його самостійного вивчення, діалогового обміну між викладачами і учнями, причому процес у загальному випадку некритичний до їх розташування у просторі і в часі, а також до конкретного освітнього закладу [64].
Г. Кей	Дистанційне навчання, займаючи за формою проміжне положення між очним і заочним, є явищем цілком особливим, яке має забезпечити повний набір інструментів, що дозволяють навчати індивідуально, забезпечувати всю інформаційну підтримку відповідно до навчальних планів, тестування і самотестування та ін. [65].
Б. Робинсон	Дистанційне навчання – це, передусім, віддаленість учня від місця навчання та використання нових інформаційних технологій в освітньому процесі, навчання без відриву від виробництва та без фізичного переміщення до місця розташування навчального закладу, засноване на використанні інформаційних технологій [53].

Таким чином, наведені у таблиці авторські визначення дистанційного навчання здебільшого мають загальний описовий характер, відображаючи при цьому якийсь один або кілька аспектів цього багатогранного і складного явища. Такий підхід дає підстави вважати, що в дистанційному навчанні взагалі не прийнято застосовувати традиційні технології, які передбачають використання навчальних матеріалів у друкованій формі, а в процесі навчання зовсім відсутній безпосередній контакт викладача та студента. Не



враховано також ситуацію, коли в процесі дистанційного навчання учні можуть бути територіально і не розділені великими відстанями (проживають в одному місті, районі), однак при цьому відсутня можливість взаємодії в процесі навчання внаслідок асинхронності, тобто режиму та умов здійснення трудової діяльності.

У наведених вище визначеннях, крім того, цілісно не позначено і те, що інтерактивна взаємодія може відбуватися не тільки між учнями й викладачем, а й між самими учнями, з засобами навчання. Головне – процес відбувається в специфічній дидактичній системі, де суб'єкти освітнього процесу розділені у просторі і в часі. В дистанційному навчанні суб'єктами інтерактивної взаємодії будуть викладачі й студенти, а засобами здійснення подібної взаємодії – електронна пошта, телеконференції, діалоги в режимі реального часу та ін.

Ми дотримуємося позиції, за якої термін «дистанційне навчання» означає таку організацію навчального процесу, коли студент в основному, а часто і цілковито відділений від викладача у просторі або в часі, і викладач розробляє навчальну програму, яка переважно ґрунтується на самостійному навчанні студента. Така особливість навчання характеризується тим, що студент і викладач мають можливість здійснювати діалог між собою за допомогою засобів телекомунікації. Дистанційне навчання дає можливість навчатися жителям регіонів, де немає інших можливостей для професійної підготовки або здобуття якісної вищої освіти, немає університету потрібного профілю або викладачів необхідного рівня кваліфікації.

Дистанційне навчання ґрунтується на загально-дидактичних та специфічних принципах, а саме: гуманізації, науковості, систематичності, індивідуалізації, відкритості та гнучкості, доцільності, мобільності, інтерактивності. Більш детальна характеристика зазначених принципів дистанційного навчання подана у Додатку В.

Відповідно до наведених вище визначень та принципів можна виділити такі характерні ознаки дистанційного навчання:

- основу навчання становить цілеспрямована і контрольована педагогами й організаторами освіти інтенсивна самостійна робота тих, хто навчається;
- суб'єкти навчання мають можливість здійснювати спільну навчальну діяльність у зручному для себе місці, за попередньо узгодженими формою й індивідуальним інтегральним графіком взаємодії в часі;
- дистанційний навчальний процес відбувається в особливій педагогічній системі, компонентами якої є підсистеми: цілі, зміст, технології, засоби, організаційні форми навчання (ідентифікаційно-контрольна, навчально-матеріальна, фінансово-економічна, нормативно-правова, маркетингова);
- наявність інформаційно-освітнього середовища як системно організованої сукупності традиційних і комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання, де відбувається діалог та передача даних, протоколів взаємодії, функціонує система мультимедіа, інформаційних і телекомунікаційних технологій, інформаційних ресурсів, системного апаратно-програмного та організаційно-методичного забезпечення, орієнтованого на задоволення освітніх потреб користувачів дистанційного навчання.

Спираючись на зазначені характерні ознаки дистанційного навчання, визначимо його властивості:

- *гнучкість і адаптивність* (ті, хто навчаються, працюють у зручному для себе режимі (місце навчання, темп роботи), що надає великі переваги для тих, хто не може або не хоче порушити звичний ритм свого активного суспільного життя);
- *модульність* (в основу програм дистанційного навчання покладено модульний принцип, де кожний окремий навчальний курс створює цілісне уявлення про певну предметну галузь. Це дає змогу з переліку незалежних курсів – модулів – формувати навчальну програму, яка відповідає індивідуальним або груповим потребам);

- *нова роль викладача* як координатора пізнавального процесу, коригувача курсу, який викладається, консультанта при складанні індивідуального навчального плану, керівника навчальних проєктів, який перевіряє поточні завдання тощо (він керує навчальними групами взаємопідтримки, допомагає слухачам у їхньому професійному самовизначенні).

Особливість дистанційного навчання сприяє поліпшенню підготовки, перепідготовки та підвищенню кваліфікації викладачів, психологів і тьюторів, які супроводжують процес навчання, а тому повинні мати сучасні знання з предмета, володіти методами й засобами організації та проведення дистанційного навчання.

У дистанційному навчанні використовують спеціальні технології і засоби, серед яких поширені кейс-технології (ґрунтуються на пакетах навчальних матеріалів для самостійного вивчення та контрольних завданнях і тестах для самоконтролю), телевізійні технології (базуються на замкнених телевізійних системах із зворотним зв'язком), технології відеоконференцій (базуються на засобах забезпечення двостороннього або багатостороннього аудіо- й відеозв'язку на значних відстанях), комп'ютерно-телекомунікаційні технології (технології «клієнт–сервер» на основі широкого використання комп'ютерної та телекомунікаційної техніки), комбіновані технології (поєднання двох чи більше попередніх). З педагогічної точки зору технології дистанційного навчання практично інтегрують більшість існуючих методів навчання і забезпечують їм якісно новий, вищий освітньо-технологічний рівень [66, с. 347].

Визначальною складовою технологій дистанційного навчання є засоби, які використовуються в дистанційній освіті, – традиційні, комп'ютерно-орієнтовані, інформаційні. Природно, що в цих засобах навчання втілено новітні досягнення світової науки і техніки. Окрім того, активно застосовуються комбінації засобів, що зустрічаються значно частіше, ніж у традиційних освітніх технологіях.

До засобів дистанційного навчання належать друковані видання, електронні видання на гнучких магнітних, лазерних або жорстких дисках, комп'ютерні навчальні системи у звичайному й мультимедійному варіантах, аудіо- й відео-навчально-інформаційні матеріали, лабораторні дистанційні практикуми, програми-тренажери, бази даних з віддаленим доступом, електронні бібліотеки з віддаленим доступом, дидактичні матеріали на основі експертних і геоінформаційних навчальних систем, комп'ютерні мережі, телевізійні передачі та ін.

Провідною ланкою в дистанційному навчанні є засоби телекомунікацій та їх транспортна основа. Їх використовують для забезпечення навчального процесу необхідними навчально-методичними матеріалами; зворотним зв'язком між викладачем і тими, хто навчається; обміном управлінською інформацією в межах системи дистанційного навчання; виходом у міжнародні інформаційні мережі, а також для підключення до системи дистанційної освіти широких верств користувачів, зокрема, й закордонних.

Технології й засоби дистанційного навчання разом із методами утворюють унікальне розподілене інформаційне середовище, яке й визначає основні ознаки, переваги і проблеми цієї перспективної форми освіти [67].

Отже, в галузі теорії і практики дистанційного навчання певний категоріальний апарат складається з різних наукових підходів, поглядів і розумінь. У нашому дослідженні ми виходили з того, що дистанційне навчання – це процес, у якому на відстані реалізуються зміст, засоби, методи професійної діяльності викладача та тих, хто навчається, на основі цілеспрямованої і контрольованої педагогами й організаторами інтенсивної самостійної роботи суб'єктів пізнавальної діяльності у зручному для них місці, за індивідуальним інтегральним графіком взаємодії в часі з використанням комп'ютерно-орієнтованих, телекомунікаційних технологій та засобів навчання.

Головною проблемою розвитку дистанційного навчання є створення нових методів і технологій навчання, що відповідають телекомунікаційному середовищу спілкування.

Узагальнюючи вище викладене, дефініцію **«професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання»** ми визначаємо як цілеспрямований, планомірний і організований процес, що відбувається на відстані, за індивідуальним графіком взаємодії студентів з викладачами шляхом використання педагогічних, інформаційно-комунікаційних технологій та дидактичних засобів навчання, метою якого є формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови, здатних організовувати навчання учнів іношомовного міжкультурного спілкування.

## **1.2. Соціально-педагогічні умови організації системи дистанційної освіти у Великій Британії**

Становлення й функціонування громадянського суспільства у Великій Британії були б неможливі без поширення освіти серед населення. Теоретично та емпірично доведено, що політичні, економічні, соціальні та педагогічні умови функціонування освіти та реалізація її завдань в окремих навчальних закладах не тільки взаємопов'язані і взаємозумовлені, а є тими обставинами, які визначають характерні ознаки розвитку системи освіти у тій чи іншій країні, у нашому випадку політичних, економічних, соціальних та педагогічних умов функціонування освіти у Великій Британії. Загальновизнаним є факт їхнього безпосереднього та опосередкованого впливу на діяльність навчальних закладів та управління ними. Тобто, соціально-педагогічні умови можна розглядати як синтез трансформованих у педагогічне середовище політичних, економічних і соціальних процесів, які відбуваються в суспільстві. Характерною їх ознакою є прямий та зворотний вплив на соціальну сферу суспільства, яка, у свою чергу, зумовлює зміни педагогічних умов [68].

Аналіз нормативно-правових документів щодо розвитку вищої освіти у Великій Британії, взаємозв'язку політичних, економічних, соціальних і педагогічних процесів, які відбуваються нині в Об'єднаному Королівстві, вивчення наукових праць британських дослідників щодо дистанційного навчання дали нам підстави визначити ті соціально-педагогічні умови, які впливають на функціонування дистанційної освіти у Великій Британії. На нашу думку, їх можна поділити на дві групи: а) зовнішні та б) внутрішні. До зовнішніх віднесемо ті умови, які існують незалежно від суб'єктів дистанційної освіти та навчання. Вони зумовлені політичними та соціально-економічними процесами, що відбуваються у британському суспільстві. До внутрішніх ми відносимо зовнішні умови, трансформовані в конкретне педагогічне середовище, які значною мірою детермінуються його особливостями, а саме: особливості локальної системи забезпечення процесу здобуття освіти у конкретному навчальному закладі, у нашому випадку у ВНЗ Великої Британії.

Наведемо перелік зовнішніх і внутрішніх соціально-педагогічних умов організації дистанційної освіти у Великій Британії (Табл. 1.5).

*Таблиця 1.5*

**Соціально-педагогічні умови організації системи дистанційної освіти у Великій Британії**

<b>Зовнішні</b>	<b>Внутрішні</b>
<i>1</i>	<i>2</i>
1. Зміна державної політики, оновлення стратегічної і тактичної мети та завдань дистанційної освіти.	1. Розмаїття моделей організації системи дистанційної освіти у ВНЗ Великої Британії.
2. Визначення пріоритетних властивостей системи дистанційної освіти та навчання.	2. Механізм кадрового забезпечення навчального процесу та системи управління ВНЗ у межах дистанційної освіти.
3. Управління системою дистанційної освіти.	3. Раціональне визначення змісту дистанційної освіти та способів його реалізації.
4. Традиції дистанційної освіти у Великій Британії.	

Насамперед розглянемо зовнішні соціально-педагогічні умови. Першою з них є зміна державної політики, оновлення стратегічної і тактичної мети та завдань дистанційної освіти. Помітну тенденцію підвищення освіченості громадян країни можна пояснити великим попитом на професійні й наукові знання на ринку праці. Нині країна активно розвиває сектор здобуття середньої і вищої освіти. Характерною рисою британської політики в галузі освіти є стрімке прагнення до прогресу. Відомо, що існує взаємозв'язок освіти та соціальних перетворень і що освіта може змінювати суспільство. Вона є одним із важливих факторів соціальних перетворень. Вкладання капіталу в освіту – це ключ до економічного, а отже й до соціального прогресу [69, с. 18].

Державна політика Великої Британії у цій сфері ґрунтується на таких принципах: освіта має завжди перебувати в центрі уваги уряду; освітня програма повинна допомагати всім, а не окремим громадянам; влада мусить співпрацювати з усіма, хто сприяє удосконаленню стандартів освіти. Для підтримки та впровадження цих принципів уряд перш за все значно збільшив обсяги державного фінансування пріоритетної галузі, виділивши значні суми у розпорядження місцевих адміністрацій на удосконалення системи освіти [70]. Уряд намагається вдосконалити саму учительську професію, покращити показники успішності учнів та студентів, підвищити рівень викладання мовних і технічних дисциплін. Зміни, які відбуваються у Великій Британії сьогодні, є відображенням широкого соціального процесу зростаючого егалітаризму. Саме за цей час зросла доступність вищої освіти, яку британці здобувають у коледжах та університетах. Якщо у 1960 р. в усій країні налічувалося близько 25-ти університетів, то у 1980 р. – вже понад 40, нині – понад 100 вищих навчальних закладів, які мають статус університету [71, с. 112], з них 39 – нові, створені після 1992 р. [72]. З 2006 по 2011 р. розширився контингент тих, хто навчається в системі дистанційної освіти, з 30,0% до 50,0%. Посилилася диверсифікація освітніх послуг населенню, відбулося розширення та оновлення мережі навчальних закладів, відкрилися

їх нові типи, покращилося матеріально-технічне забезпечення. На сьогодні британські університети успішно виконують усі головні функції, які, за свідченням відомих дослідників К. Ясперса, Р. Вольффа, В. Тейлора, К. Ньюмена, погляди яких ми поділяємо, повинні виконувати навчальні заклади цього типу: навчальну, дослідницьку, професійну, обслуговуючу, культурну та гуманістичну [73].

Оновлення стратегічної і тактичної мети та завдань дистанційної освіти передбачає надання освіти населенню, забезпечення її здобуття упродовж життя з метою підвищення кваліфікаційного рівня населення як важливого фактора піднесення соціально-економічного та науково-технічного прогресу. Уряд Великої Британії висуває як першочергове завдання розширення доступу громадян різного соціального статусу до вищої освіти, переважно завдяки дистанційним формам навчання, та підвищення її якості. Це завдання має чотири основні цілі: збільшений та справедливий доступ до здобуття освіти; відмінне навчання та найкращі показники рівня освіти; перевага науково-дослідницької роботи; технологічні зв'язки світового рівня з підприємствами та регіональними господарствами [74]. Результатом такої політики уряду є перетворення системи вищої освіти країни протягом останніх десятиліть з елітної на доступну для більшої частини населення всіх вікових категорій.

Важливим документом, у якому синтезовано досягнення Великої Британії у галузі вищої освіти протягом останніх 30-ти років, є звіти Національного комітету з вивчення вищої освіти (the Dearing Report), головний автор яких – ректор Ноттінгемського університету Рональд Діеринг [75]. У них наголошується на важливості подальшого розширення можливостей здобуття вищої освіти всіма бажаними, внаслідок чого має бути досягнуто “a life-long learning society” – суспільство, члени якого навчаються упродовж усього життя. З цією метою the Dearing Report рекомендує використовувати всі переваги та досягнення комунікаційно-інформаційних технологій, які радикально змінюють форму та шляхи



надання освіти в усьому світі [76]. У наслідок інтенсивного розвитку інформаційних технологій навчання комп'ютерної грамотності молоді стало найвищим пріоритетом у більшості країн світу, зокрема, у Великій Британії (див. Додаток Г). Велика Британія обіймає чотирнадцяте місце серед країн світу та друге місце серед країн Європи щодо постійного доступу населення до мережі Інтернет, а кількість користувачів мережі Інтернет у Великій Британії становить 84,1% від загальної кількості населення (Рис. 1.5) [77].

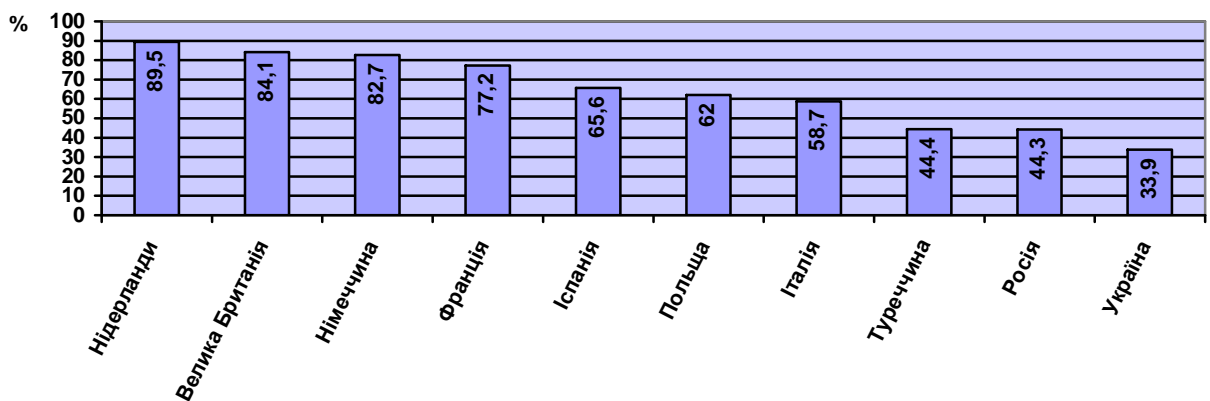


Рис. 1.5. Кількість користувачів мережі Інтернет в країнах Європи (червень 2012 р.)

Динаміка збільшення кількості населення Великої Британії, що користується Інтернетом, ілюструється діаграмою (Рис. 1.6).

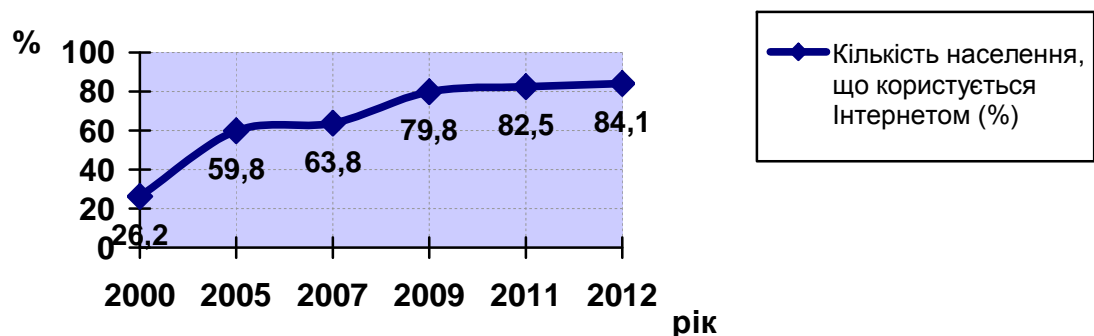


Рис.1.6. Динаміка використання мережі Інтернет дорослими у Великій Британії (2000–2012 рр.)

Діаграма (Рис. 1.6) засвідчує, що у 2000 р. 26,2 % дорослого населення Великої Британії користувалися мережею Інтернет, тобто 15,4 млн людей з

58,8 млн загальної кількості населення в Об'єднаному Королівстві мали доступ до мережі Інтернет, а вже в 2012 р. ця цифра становить 84,1 % населення (52,8 млн) [77]. Попри те, що використання мережі Інтернет є нерегульованим у світовому масштабі, воно визнається міжнародними органами (СОТ та РЄ) таким, що відіграє важливу роль у вищій освіті.

Отже, стрімкий розвиток інформаційних технологій, мережі Інтернет дали поштовх появі нових форм навчання, серед яких чільне місце посідає дистанційне. Нині в країні дистанційне навчання є галуззю освіти, яка найшвидше зростає. Уряд Великої Британії покладає великі сподівання на дистанційну форму навчання, поставивши за мету збільшити кількість студентів віком до 30-ти років [78]. Окрім цього, британський уряд розпочав головний проект «Learn Direct», метою якого є впровадження та поширення безперервного навчання, яке насамперед базується на технологіях дистанційного навчання. В Об'єднаному Королівстві Великої Британії існує багато навчальних закладів, які забезпечують навчання на відстані. Більше 50-ти університетів пропонують дистанційні програми післядипломного навчання, приблизно 90% університетів розробляють дистанційні курси з декількох предметів для різних рівнів [79].

Сьогоднішня медіаполітика Великої Британії зосереджена на високотехнологічному інформаційному розвитку, мультимедіа та конвергенції, є продовженням тенденцій попередніх кроків, зусиль і пріоритетів держави початку та середини 80-х років ХХ ст. Саме для цього періоду пріоритетами були активний розвиток, дослідження й упровадження інформаційних технологій. Унаслідок цих змін було поставлено завдання впровадження в Об'єднаному Королівстві Великої Британії комунікаційної мережі світового рівня. Ініціатива інформаційного суспільства охоплює 24 проекти, в які з метою перевірки потенціалу технологій щодо розширення можливостей надання освіти та формування у молоді навичок і вмінь навчатися упродовж усього життя залучені спонсори різних промислових компаній, освітні сектори, департамент освіти та зайнятості. У ширшому

контексті технологічна програма уряду поєднує спільні зусилля промисловців і учених. Нині уряд Великої Британії розробив декілька пілотних проектів формування інформаційного суспільства, включаючи урядовий он-лайнний проект [80].

Другою зовнішньою соціально-педагогічною умовою є визначення державою на основі відповідних наукових досліджень і практики організації навчального процесу у вищій школі Великої Британії пріоритетних властивостей системи дистанційної освіти та навчання. Вони були нами охарактеризовані у попередньому підрозділі. До них належать: гнучкість і адаптивність, економічна ефективність, спеціалізований контроль якості освіти, модульність, нова роль викладача. Розкриття зазначених властивостей дистанційної освіти та навчання можливе лише під час розгляду відповідних внутрішніх соціально-педагогічних умов, що реалізуються в роботі конкретних ВНЗ у межах дистанційної освіти.

Третьою зовнішньою соціально-педагогічною умовою є управління системою дистанційної освіти, що проявляється в державному, регіональному багаторівневому керівництві зазначеною системою та через створення відповідних «бізнес-структур». Системою освіти у Великій Британії керує Міністерство освіти, що створює загальнонаціональні стандарти, рекомендації, інспектує навчальні заклади. Політика і фінансування освіти у Великій Британії визначаються чотирма урядовими департаментами: Департаментом освіти і зайнятості Англії (Department for Education and Employment – DfEE); Департаментом освіти Уельсу (Welsh Office Education Department – WOED); Департаментом освіти Шотландії (Scottish Office Education – SOE) і Департаментом освіти Північної Ірландії (Department of Education for Northern Ireland – DENI). Департаменти освіти і науки беруть безпосередню участь у розробці загальної стратегії розвитку усіх видів і рівнів освіти, за допомогою фінансових операцій впливають на більшість навчальних закладів, зокрема, й університети. Слід зазначити, що департаменти освіти не контролюють діяльність окремих навчальних

зкладів. Такий контроль покладений на Королівську інспекцію і місцеві органи освіти. Королівська інспекція здійснює загальний нагляд, що поширюється на всі види освіти, крім університетської, хоча останнім часом урядовці дедалі частіше виступають із пропозицією про роботу інспекторів і в університетах [81].

У 1993 р. згідно з рішенням уряду Великої Британії було створено Національну консультативну раду з питань освіти і професійної підготовки (National Advisory Council for Educational and Training Targets, NACETT), на яку було покладено завдання з розроблення рекомендацій уряду щодо реалізації поставлених цілей освіти. Рада мала здійснювати періодичний моніторинг цілей професійної освіти для того, щоб забезпечити належний рівень підготовки професійних кадрів і їхню конкурентноспроможність [81].

Моніторинг якості освіти у британських вищих навчальних закладах здійснює Рада якості вищої освіти. Вона підтверджує рівень викладання і навчання та їх відповідність стандартам, повідомляє результати перевірок щодо відповідності цього рівня прийнятим стандартам. Якість освіти у Великій Британії захищена законодавчо. Про високий її рівень свідчить той факт, що модель вищої освіти Великої Британії з деякими змінами взяли за зразок Канада, Австралія, Індія, Південна Африка, Нова Зеландія та колишні Британські колонії в Африці та Південно-Східній Азії [82]. Другим рівнем моніторингового управління є місцеві органи управління освітою (Local Education Authorities), які беруть участь у розробці основ державних стандартів освіти та їх конкретному наповненні, виходячи з їх регіональних та місцевих особливостей та освітніх потреб, здійснюють моніторинг якості набуття освіти і роблять його результати публічними.

Функції контролю якості підготовки педагогів було передано Агентству з підготовки вчителів (Teacher Training Agency), наділеному повноваженнями перерозподіляти фінансування на користь університетів, які ефективно працюють. Це спричинило розширення низки факультетів і закриття малоефективних структур, підтримку найбільш прогресивних форм

підготовки і розширення спектра можливостей для здобуття педагогічної освіти. У 2006 р. Агентство з підготовки вчителів було перейменовано на Агентство з професійного розвитку педагогічних кадрів (Teacher Development Agency, TDA). Тим самим було визнано, що вчителі мають потребу в розвитку своїх професійних якостей, і не раз на кілька років, а постійно. За дуже короткий термін Агентство створило систему підвищення кваліфікації, доступну кожному вчителю, розробило нове законодавство, що передбачає обов'язкове підвищення кваліфікації протягом 18-ти днів щороку і систему фінансування, за якої кошти на потреби професійного розвитку було майже цілком передано школам [83].

Останньою зовнішньою соціально-педагогічною умовою є традиції дистанційної освіти у Великій Британії, що склалися у період до виникнення інформаційно-комунікативних систем навчання наприкінці XVIII – на початку XX ст. У Європі наприкінці XVIII ст., з появою регулярного та доступного поштового зв'язку, почало діяти «кореспондентське навчання». Учні поштою отримували навчальні матеріали, листувалися з педагогами і складали іспити довірений особі або у вигляді наукової роботи. Дистанційну освіту у Великій Британії започатковано у 1836 р., з часу заснування Лондонського університету. Студентам, які навчалися в акредитованих навчальних закладах, було дозволено складати іспити, проведені університетом. Такі іспити стали відкритими для кандидатів з усього світу, незалежно від того, де і яким чином вони здобували освіту. Це сприяло виникненню коледжів, які пропонували курси навчання поштою відповідно до університетської програми. У 1840 р. І. Пітман за допомогою поштових відправлень почав навчати стенографії студентів у Великій Британії, ставши відтак основоположником першого дистанційного освітнього курсу. Початок XX ст. характеризувало бурхливе технологічне зростання, наявність радіо, телеграфу, телефону і телебачення. Це був значний прорив, аудиторія навчання зросла в сотні разів. Водночас тривала доба «кореспондентського навчання», безліч ВНЗ в усьому світі вели і ведуть його досі. Так, у 1969 р.,

ще у докомп'ютерну добу навчання, у Великій Британії було відкрито перший у світі університет дистанційної освіти – Відкритий університет Великої Британії. Його так назвали, аби показати доступність освіти, яку він надавав, за рахунок невисокої ціни і відсутності необхідності часто відвідувати аудиторні заняття [84].

Внутрішні соціально-педагогічні умови будуть розглянуті у взаємозв'язку з характеристикою кожної моделі організації дистанційного навчання на прикладі окремих ВНЗ Великої Британії, які найповніше характеризують ту чи іншу модель. Тому першою внутрішньою умовою організації системи дистанційної освіти у Великій Британії є розмаїття моделей її організації.

В основі організаційної моделі закладів дистанційної освіти лежать освітня філософія, економічні та політичні умови розвитку Великої Британії [83]. Відповідно до досліджень Г. Рамбл, існує три основних типи закладів дистанційної освіти: одномодальні навчальні заклади – ВНЗ з однією формою навчання: дистанційною (single-mode institutions), бімодальні навчальні заклади – двобічна модель ВНЗ з двома формами навчання: традиційною та дистанційною (dual-mode institutions), консорціями (consortiums) [85].

Одномодальні навчальні заклади – це заклади, де навчання здійснюється лише дистанційно. Першочерговими завданнями закладів такого типу є впровадження інноваційних ідей, розвиток та вдосконалення дидактичних і методичних прийомів, забезпечення студентів якісними навчальними матеріалами. Тому вся діяльність закладу, його штат, фонди та інші ресурси спрямовані на реалізацію цих завдань. Такі заклади мають власну академічну політику, їм надано право присвоювати освітні ступені [86]. До найвідоміших закладів подібної моделі дистанційної освіти належать Відкритий університет Великої Британії (the Open University of GB), Національний коледж подальшої освіти (National Extension College – NEC). Заклади цього типу розпочали діяльність у XIX ст., що пов'язано з розвитком

комерційних кореспондентських шкіл і коледжів. У ХХ ст. вже з'явилися перші університети такого типу.

Порівнюючи одномодальні заклади із традиційними, зазначимо, що адміністративні структури останніх не надто придатні для розвитку та управління закладами дистанційної освіти, оскільки мають відмінні мету та завдання. До того ж, для закладів дистанційної освіти характерною є діяльність, спрямована на виконання певних виробничих процесів, пов'язаних із підготовкою, випуском, збереженням і розповсюдженням навчальних матеріалів. У процесі дослідження з'ясовано, що найкращих успіхів досягають ті навчальні заклади, котрі дотримуються виконання завдань відповідно до виробничого графіка. Тобто, від усього штату, в тому числі й викладачів, вимагають дотримання дисципліни у роботі та вчасної підготовки навчально-методичних матеріалів, необхідних студентам дистанційної форми навчання. Для цього керівництво контролює діяльність викладачів, які звітують про свою роботу. У таких випадках вимоги студентів краще задовольняються саме в закладах дистанційної освіти [87]. Це пояснюється тим, що в таких закладах освіти планують, проектують, розробляють та впроваджують нові курси навчальних предметів, які мають задовольнити потреби студентів, які навчаються дистанційно.

Серед одномодальних закладів у Великій Британії помітне місце належить Національному коледжу подальшої освіти. Він здійснює професійне навчання і забезпечує неповну вищу освіту, А-рівень, GCSE – першу кваліфікацію для шістнадцятирічних громадян, що відповідає програмі середньої школи. Вступ до закладу є необмеженим у часі. Всі курси акредитовані органом стандартизації дистанційного навчання (Радою якості дистанційного навчання), що є свідченням високого рівня надання освітніх послуг. Завдяки цьому коледж має чималий успіх уже понад 30 років. Під час навчання в коледжі студенти отримують високий рівень знань і належну підготовку, яка гарантує їм вступ до будь-якого університету. Робота закладу спрямована на задоволення освітніх потреб споживачів. Про це свідчить той

факт, що одні навчальні програми розроблено для окремих осіб, інші – для цілих компаній [88].

Відкритий університет Великої Британії – перший з національних одномодальних закладів, що з'явився унаслідок політичної ініціативи. У 1962р. в журналі «Where» лорд Майкл Янг висунув ідею «Відкритого університету» – навчального закладу для дорослих людей, які працюють. У 1963 р. лейбористський уряд Гарольда Уілсона запропонував ідею створення Ефірного університету («The University of the Air») – об'єднання існуючих навчальних закладів, які б використовували теле- і радіомовлення для заочного навчання та здійснювали «доставку викладачів додому» для дорослих студентів. Посівши посаду прем'єр-міністра, М. Янг доручив вирішення цього питання міністру культури Дженні Лі, під керівництвом якої і з'явився проект самостійного відкритого університету. У 1969 р. Указом Королеви Великої Британії було засновано Відкритий університет як незалежний навчальний заклад, що існує нарівні з іншими. Згодом у світі почали з'являтися інші одномодальні заклади, в чому вирішальну роль відіграв приклад Відкритого університету Великої Британії, відсутність інших типів таких закладів, економічні та політичні передумови [89, с. 54].

Відкритий університет було створено з метою навчання зрілих студентів, і ранні дослідження Н. Макінтош та А. Вудлі підтвердили думку, що мотивація студентів у цій системі підвищується із зростанням їхньої зрілості до 30-ти років і знижується після досягнення цього віку [89]. Вони є серйозно вмотивованими студентами, яким нескладно адаптуватися до навчального середовища, запропонованого Відкритим університетом і які прагнуть навчатися й часто роблять це наполегливо, що не завжди є властивим для учнів / школярів.

Дистанційна освіта у Великій Британії, зокрема, й у Відкритому університеті, пропонує всім бажаючим різні види освіти: вищу, неповну вищу, професійну тощо. В разі успішного завершення навчання студенти отримують сертифікати, дипломи, ступені. Умови прийому до ВНЗ



дистанційної форми навчання відповідають одній із важливих властивостей дистанційної освіти – її відкритості. Це означає, що для вступу необхідні лише знання англійської мови та вік не менше 18-ти років. Так, наприклад, нині Університет відкрив двері у світ вищої освіти більше ніж 2 млн. громадян з усього світу. Він став привабливим не лише тільки для тих, кому за 30, але й молодшим категоріям населення (кількість студентів, кому до 25-ти становить 17 % від загальної кількості студентів). Це дає підстави стверджувати, що такий варіант навчання став зручним для молодих людей, які тільки вступають у доросле життя, і вони не вбачають у дистанційній освіті нічого екстравагантного. Загальна кількість студентів Відкритого університету збільшилася на 42 % упродовж останніх 10-ти років. Якщо протягом перших років існування в Університеті могли навчатися тільки мешканці Об'єднаного Королівства, то з 1992 р. він почав пропонувати свої послуги громадянам усієї Європи. Відповідно до статистики, в Університеті протягом року навчається близько 250 тис. студентів, серед яких понад 3 тисячі студентів-інвалідів [90].

Якщо у майбутніх студентів відсутній належний рівень знань, їм пропонують загальноосвітній базовий курс перед початком спеціалізованої програми навчання. Щоб навчатися у Відкритому університеті, як і в інших ВНЗ, у системі дистанційної освіти, студент має проживати в Об'єднаному Королівстві або в країні – члені Європейського Союзу. Водночас деякі програми спеціально розробляються для громадян Сингапуру, Центральної та Східної Європи. Структури дистанційної освіти працюють безперервно, цілодобово та без вихідних. Дистанційне навчання побудоване на трьох рівнях із засвоєнням фахових знань, умінь та навичок, що становлять основу професійної компетентності. Після успішного завершення кожного з рівнів студенти отримують залікові одиниці (кредити) відповідно до так званої Credit Accumulation and Transfer Scheme (схеми накопичення кредитів – CATS), яка широко використовується в британській системі вищої освіти. Згідно з узгодженою національною системою накопичення кредитних балів,

один кредитний бал прирівнюється до 10 годин навчання. Академічний рік триває 9 місяців і розпочинається у лютому, а не восени, як у традиційних університетах, а в жовтні студенти складають іспити. Проте система настільки гнучка, що деякі курси можуть розпочинатися у травні та в листопаді. Крім того, у Відкритому університеті додатково протягом року продають приблизно 50 тис. навчальних комплектів для самостійного навчання, більшість з яких використовують декілька студентів. Усього розроблено 46 бакалаврських програм навчання і 30 магістерських програм. Університет забезпечує студентів 600 навчальними курсами, і кількість їх постійно зростає [90].

У Відкритому університеті, як одномодальному закладі, студенти занять не відвідують: вони з'являються в Університеті в дні складання іспитів. Проте деякі курси мають елементи програми денної форми навчання і вимагають обов'язкового відвідування занять, які проводяться зазвичай протягом тижня влітку в інших університетах Великої Британії або в навчальних центрах. Вони відіграють важливу роль, оскільки передбачають короткі, інтенсивні теоретичні та практичні заняття в групах, участь в інтенсивному навчанні шляхом обговорення та обміну думками з іншими студентами групи та викладачами, виконання обов'язкової практичної роботи або участь у спеціальних заходах. Дистанційне навчання в Університеті індивідуальне, проте студенти можуть відвідувати консультації, місцевий регіональний центр, зустрічатися з іншими студентами, спілкуватися через електронну пошту та телефон, створювати неофіційні групи навчання та ін. Надійним помічником є тьютор, який допомагає протягом усього курсу навчання, забезпечує підтримку на належному рівні, оцінює письмові роботи та коментує їх. Окрім того, в соціальному середовищі студентів існує безліч можливостей, серед яких клуби та товариства для підтримки і допомоги тим, хто навчається.

Іншою моделлю закладів дистанційної освіти є бімодальні заклади (dual-mode institutions), які забезпечують як традиційну, так і дистанційну

освіту. У таких закладах управління дистанційною освітою здійснює спеціальний підрозділ, який має адміністративний штат, відповідальний за дистанційне навчання. Цей підрозділ забезпечує дистанційне навчання у межах існуючих або на спеціально створеному факультеті. На відміну від одномодального закладу, де не має вищого органу управління, в бімодальних ВНЗ керівництво підрозділу дистанційної освіти підзвітне вищому керівництву університету [91]. Прикладами бімодальних закладів є університети Кембриджа, Лейсестер, Лондона, Оксфорда, Шефілда. Слід зазначити, що така організаційна модель має переваги над одномодальними закладами у тому, що може залучати ресурси та послуги факультетів традиційного навчання. Однак недоліком є те, що деякі факультети та їх керівники недооцінюють значення дистанційного навчання і вважають, що воно менш ефективне і важливе ніж традиційне.

Так, наприклад, Лондонський університет – це другий за числом студентів університет у Великобританії. До його складу входять 19 коледжів, 12 науково-дослідних інститутів. Кількість студентів денної форми навчання становить майже 135 тис., понад 50 тис. – студенти дистанційної форми навчання. Університет був створений Королівською Хартією в 1836 р. і об'єднав у федерацію Лондонський університет (нині Університетський коледж Лондона) й Королівський коледж. Коледжі Лондонського університету розглядаються як окремі навчальні заклади. Деякі з них нещодавно отримали право надавати власний освітньо-кваліфікаційний ступінь своїм випускникам, залишаючись у складі федерації. Так, наприклад, починаючи з 2007 / 2008 навчального року, студенти Лондонської школи економіки та політичних наук, Королівського коледжу, Інституту освіти і Університетського коледжу Лондона отримують ступеневі сертифікати цих коледжів, водночас вони зберігають статус коледжів, що входять до складу університету. Лондонський університет і нині підтримує принципи своїх засновників: відкритий доступ до навчання для всіх бажаючих, незважаючи

на вік, віросповідання та політичні переконання, у тому числі за дистанційною формою [92].

«Міжнародні Програми» є одним із структурних підрозділів Лондонського університету. Це заклад дистанційного навчання, що був заснований у 1858 р. з метою надання студентам, які з різних причин не змогли навчатися традиційним шляхом, можливості отримати ступені Лондонського університету. Навчання у «Міжнародних Програмах» є привабливим особливо для тих, хто переживає фінансові труднощі, хто працює, має сім'ю або хто не має доступу до вищої освіти. Нині тут навчається 50 тис. студентів із 190 країн, які набувають понад 100 спеціальностей [92].

Аналіз літератури з досліджуваної теми свідчить, що чимало вчених, думку яких ми підтримуємо, схильні вважати розподіл навчальних закладів на одномодальні та бімодальні суто формальним, оскільки практично не можуть існувати чисто single-mode або dual-mode заклади. Спілкування із студентами відбувається не лише дистанційно, але й безпосередньо під час зустрічей. Тобто одномодальні заклади мають деякі особливості, притаманні бімодальним, та, як зазначають фахівці, різниця між їхньою філософією освіти в дійсності не має великих розходжень. Відтак можемо зробити висновок, що причинами виникнення та існування одномодальних та бімодальних навчальних закладів стали історичні передумови та зовнішні фактори, а не освітні дебати та окремі непорозуміння фахівців, причетних до цієї сфери.

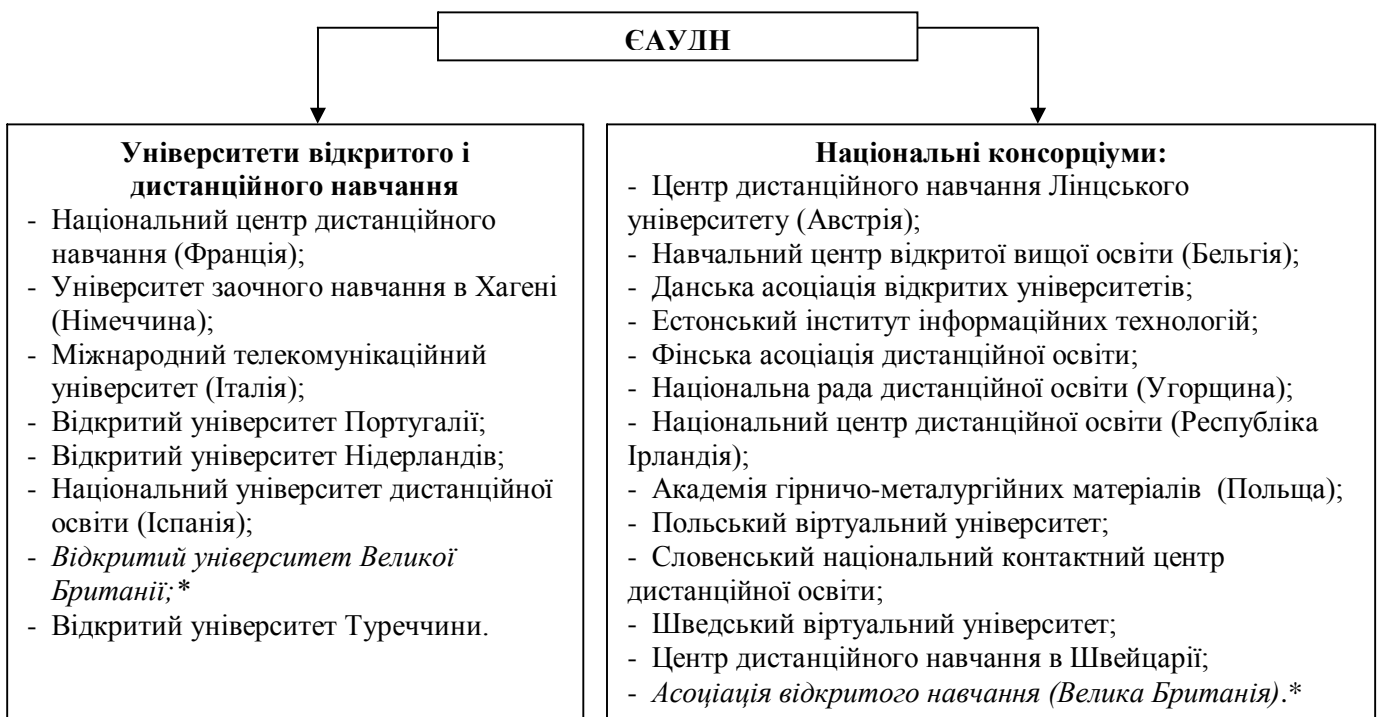
Цікавою організаційною моделлю закладів дистанційної освіти є consortium – консорціуми (від лат. об'єднання декількох організацій для спільного здійснення діяльності) [93]. Вони зазвичай складаються з двох або більше навчальних закладів (або підрозділів в одній організації), які спільно несуть відповідальність за розробку програм, забезпечення студентів навчальними матеріалами, участь персоналу в проведенні загальної політики діяльності консорціуму. Кожнен член консорціуму має власну структуру

управління та здійснює керівництво для забезпечення курсами своїх студентів. У разі, коли Департамент освіти чи подібна установа добирає групу окремих осіб або навчальних установ для розроблення й впровадження курсів, враховується обсяг такої діяльності. Якщо він є занадто великим для одного окремо взятого закладу, то створюється спеціальний тип консорціуму. Саме через консорціуми університети розподіляють ресурси та можливості, пропонуючи освітні послуги. Прикладом моделі консорціуму є міжнародний навчальний заклад Глобальний університет (the Global University – GU), який пропонує створення всесвітньої електронної мережі, освітнє партнерство університетів і підприємств; урядових, неурядових і громадських організацій; студентів, робітників та окремих громадян, Організація відкритого навчання (The Open Learning Foundation – OLF), Європейська асоціація університетів дистанційного навчання [94]; [95]; [96]. Нами з'ясовано, що позитивною ознакою такої моделі є те, що вона є однією з форм дистанційної освіти, які розвиваються найшвидше. До недоліків можна віднести виникнення адміністративних проблем і непорозумінь щодо відмінностей академічної політики, навчальних ресурсів, коштів тощо [84].

Організація відкритого навчання – це своєрідне об'єднання, до якого входять сорок університетів та інститутів, наділених правом надавати випускникам відповідні освітньо-кваліфікаційні ступені. В навчальному процесі цей заклад використовує розроблені на його базі навчальні матеріали. Принципи, яких дотримується заклад, полягають у гнучкості, індивідуалізації навчання, доступності (місце, час). Джерелами фінансування є держава, недержавні фонди, університети, коледжі, дослідницькі проекти. Серед населення Великої Британії цей заклад дистанційної освіти має великий успіх. Складовими успіху є висока якість навчальних матеріалів, досконала система повідомлення результатів навчання, висока технологія тьюторської підтримки, наявність досконалої адміністративної структури, тісний зв'язок з традиційними освітніми закладами. Слід зазначити, що 30 % випускників

закладу – громадяни віком понад 30 років, тобто це студенти з високим рівнем мотивації у виборі професії, зумовленої віком і життєвим досвідом [95].

Європейська асоціація університетів дистанційного навчання (ЄАУДН) – представник як європейських університетів відкритого і дистанційного навчання, так і національних консорціумів вищих навчальних закладів, які працюють у царині дистанційної освіти й електронного навчання. Асоціація була створена в січні 1987 р. керівниками найбільших європейських університетів дистанційного навчання для зміцнення співробітництва між європейськими вищими навчальними закладами. Метою створення ЄАУДН є сприяння розвитку відкритої та дистанційної освіти і електронного навчання та посилення своєї позиції в Європі і в світі через активну підтримку інституційного розвитку його членів і європейського співробітництва між ними в стратегічних сферах. У рамках такого співробітництва відбулося створення єдиного європейського освітнього простору (Болонська декларація), національної та європейської політики щодо навчання впродовж життя, розвитку інновацій електронного навчання та навчання за допомогою інформаційних технологій [96].



\*Рис. 1.7. Склад Європейської асоціації університетів дистанційного навчання

\* Курсивом виділена інформація про Велику Британію.

Отже, ЄАУДН складається з 21 члена (з 19 країн), які забезпечують більше ніж 2 млн. студентів програмами дистанційного навчання. Усі члени асоціації є некомерційними організаціями. З 1 січня 2006 р. ЄАУДН очолює Девід Вінсент, професор факультету соціальної історії Відкритого університету Великої Британії [96].

Деякі вчені визначають четвертий тип організаційної моделі закладів дистанційної освіти – змішаний тип (mixed-mode institutions). У них програми дистанційного навчання розробляють, доставляють та адмініструють ті самі фахівці, які опікуються традиційними програмами (Табл. 1.6).

Таблиця 1.6

### Типи моделей організації системи дистанційної освіти у

#### Великій Британії

Типи моделей	Характерні ознаки моделей дистанційної освіти	Суб'єкт надання освітніх послуг
1	2	3
Single-mode	Забезпечення суті дистанційної освіти	Кожен навчальний заклад
Dual-mode	Поєднання традиційної та дистанційної форм навчання у межах одного вищого навчального закладу	Дистанційну освіту забезпечують окремі підрозділи або факультети вищого навчального закладу
Consortium	Узгодження зусиль кількох підрозділів або закладів щодо забезпечення організації традиційної та дистанційної форм навчання	Зокрема будь-які організації, установи
Mixed-mode	Забезпечення дистанційної форми навчання викладачами, котрі працюють за системою традиційної (денної) форми освіти в певному вищому навчальному закладі	Паралельна діяльність викладачів з групами денного та дистанційного навчання

Другою внутрішньою соціально-педагогічною умовою організації системи дистанційної освіти у Великій Британії є ефективний механізм кадрового забезпечення навчального процесу та системи управління ВНЗ у межах дистанційної освіти. Так, наприклад, регіональні центри Відкритого Університету відповідають за прийняття на роботу тьюторів-погодинників і

консультантів, здійснюють моніторинг та підтримку кадрового забезпечення. Регіональні центри також розв'язують проблеми забезпечення необхідними приміщеннями мережі навчальних центрів, розміщених у регіоні. Географічні території, які займають регіональні центри, також значно відрізняються один від одного. Наприклад, Лондонський регіон займає незначну географічну територію порівняно з Шотландським, який охоплює всю країну [97].

Навантаження тьюторів та консультантів обумовлені спеціальною угодою і залежать від кількох чинників, насамперед від тривалості курсу, кількості консультацій тощо. Одним із головних завдань регіонального центру є добір штату тьюторів і консультантів, який здійснюється відповідно до «Інструкції щодо призначення тьюторів і консультантів» (Guide for Appointment of Tutorial and Counseling Staff, GATACS, 1994») [98]; [99]. Метою «Інструкції» є визначення єдиних вимог до процедури прийняття на роботу, що змушує штат ретельно та уважно ставитися до існуючої практики добору та розстановки кадрів. Така кадрова політика забезпечує високу якість навчання. Окрім добору кадрів, академічний штат у регіональних центрах відповідає за підвищення кваліфікації викладачів, моніторинг і догляд. А це означає, що для всіх нових членів штату на початку їх діяльності організовують інструктажі та пропонують допомогу і підтримку як безпосередньо, так і через телефонну мережу в будь-який зручний для них час протягом двох років випробувального терміну. Кожен новий тьютор і консультант-погодинник працюють у парі з досвідченим тьютором з чітко розподіленими між ними обов'язками та обсягом роботи. Під час дворічного випробувального терміну кожен новий тьютор і консультант-погодинник обов'язково відвідують очні заняття. Після дворічного випробувального терміну розглядаються та аналізуються всі аспекти роботи нового тьютора з метою з'ясування питання продовження контракту. В разі позитивної оцінки він залишається працювати в університеті, після чого користується правом безкоштовного підвищення кваліфікації на курсах Відкритого університету. На деяких курсах це здійснюється на платній основі, але зі знижкою.



Зазначимо, що всі, в тому числі й досвідчені тьютори та консультанти-погодинники, обов'язково навчаються заочно протягом усього періоду роботи у Відкритому університеті. Проте кількість виконаних ними письмових робіт під час навчання залежить від стажу роботи у Відкритому університеті, тобто початківці виконують значно більшу їх кількість, ніж досвідчені тьютори. Для підвищення кваліфікації Відкритий університет забезпечує тьюторів і консультантів-погодинників довідковими та навчальними матеріалами, які постійно переглядаються і вдосконалюються. Мета цих матеріалів – надання порад, теоретичної та практичної допомоги тьюторам.

Отже, можемо констатувати, що Відкритий університет приділяє велику увагу добору висококваліфікованих кадрів, піклується про їхнє фахове удосконалення, що є запорукою надання якісної допомоги та консультацій студентам.

Ефективність дистанційної освіти у Великій Британії загалом, та у Відкритому університеті, зокрема, можна пояснити кваліфікованим управлінням [100]. В Університеті управління здійснюється трьома органами: радою, сенатом, генеральною асамблеєю. Управління роботою Університету здійснює Рада (Council), до складу якої входять представники академічного та неакадемічного штату, штату тьюторів та консультантів (counseling), студентів, деяких зовнішніх організацій, таких як таємна рада (Privy Council), комісія віце-реktorів і ректорів (the Committee of Vice-Chancellors and Principals), місцевих органів управління освітою (Local Education Authorities) [101]. Раду очолює віце-канцлер (Pro-Chancellor), а її засідання відбуваються зазвичай шість разів на рік за розкладом. Рада підпорядкована академічній владі сенату і забезпечує загальний контроль функціонування всіх підрозділів Університету. Існує низка комітетів, підзвітних Раді (Рис. 1.8).

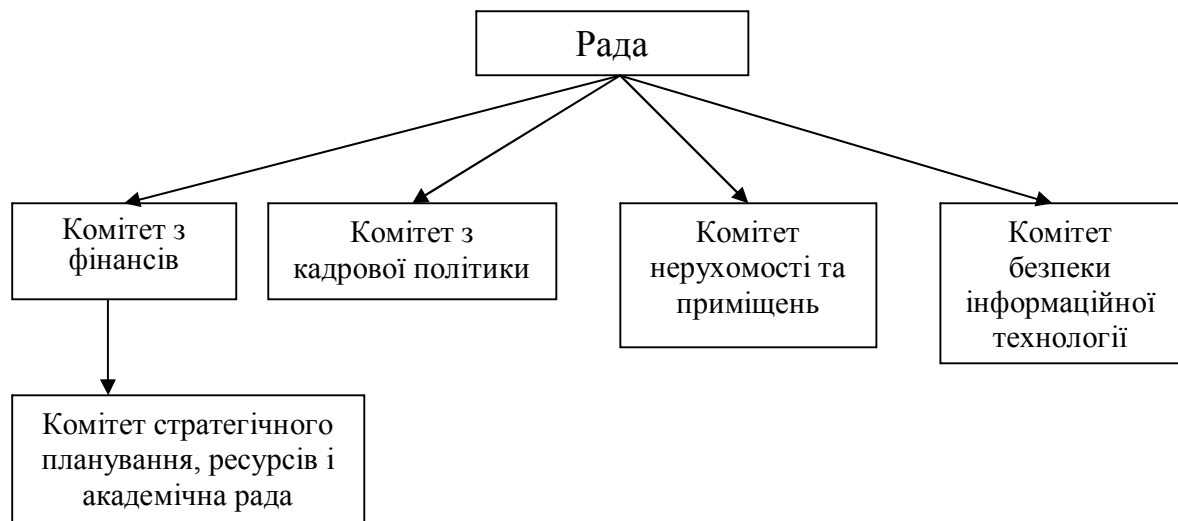


Рис. 1.8. Структура управління ради

*Комітет з фінансів* (the Finance Committee) визначає фінансові можливості, відповідно до яких Комітет зі стратегічного планування, ресурсів та Академічна рада (the Strategic Planning and Resources Committee and the Academic Board) приймають відповідні рішення. *Комітет з кадрової політики* (the Staff Policy Committee) займається питаннями добору кадрів, підвищення якості їхньої праці, надання консультацій певними категоріями штату, формує політику щодо умов праці, зарплати, призначення на посади. *Комітет нерухомості та приміщень* (the Building Estates and Accommodation Committee) розглядає питання власності університету. *Комітет безпеки інформаційної технології* (the Information Technology Security Policy Committee) має справу з інформаційними технологіями та їх безпекою.

*Сенат*, який очолює віце-канцлер, є академічною владою університету з понад 1000 членами (включаючи весь центральний та регіональний академічний штат, дослідників, представників штату тьюторів, консультантів та неакадемічного штату). Зазвичай сенат засідає тричі на рік і розглядає питання, пов'язані з викладацькою та дослідницькою діяльністю, організацією і проведенням іспитів, присвоєнням ступенів, розробкою і функціонуванням курсів навчання.

В організації діяльності сенату допомагає *Академічна рада*, яка є основним координаційним органом сенату. Окрім допомоги щодо організації

діяльності сенату, вона здійснює стратегічну академічну політику у виборі та визначенні пріоритетів, які пропонують на розгляд підзвітні органи. Академічна рада координує розробку навчальних планів, технологій, досліджень, стратегій та управління ресурсами, навчання студентів. Академічна рада відповідає за координацію роботи комітетів (Рис. 1.9).

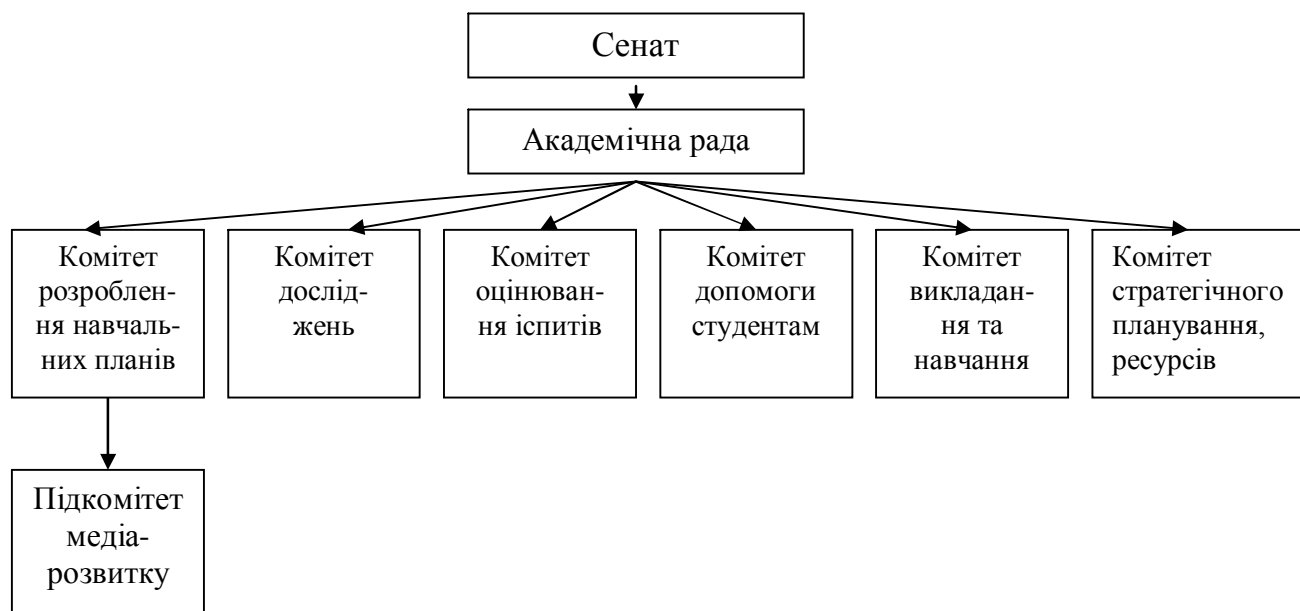


Рис. 1.9. Структура управління сенату університету

*Комітет розроблення навчального плану* (the Curriculum Development Committee) відповідає за підготовку планів курсів та програм на всіх рівнях (окрім дослідницького). Йому допомагає підкомітет медіарозвитку та інші, пов'язані з виданням, гарантіями якості навчальних матеріалів. Відповідальним за роботу зі студентами є *Комітет допомоги студентам* (the Student Support Committee), який опікується питаннями доступу, набору та вступу, результатами навчальної діяльності студентів та їх утриманням. Комітет викладання та навчання (The Teaching and Learning Committee) здійснює політику, пов'язану з навчанням та консультуванням студентів [90].

*Комітет стратегічного планування та ресурсів* (the Strategic Planning and Resources Committee) є спільним комітетом для сенату і Ради. Сенату це дає можливість виконувати свою роль, даючи поради Раді у розміщенні ресурсів для навчання та дослідження. Рада може використовувати свою силу для того, щоб керувати, управляти фінансами університету та регулювати їх і

переглядати, рецензувати роботу університету і вживати заходів щодо підтримки ефективності його діяльності.

Законодавчим органом управління університету є також *Генеральна асамблея* (General Assembly), яка складається з обраних представників регіонів та представників, призначених сенатом. Асамблея збирається на засідання за потреби, тобто регулярні засідання не детермінуються. Генеральна асамблея має свою виконавчу владу – центральний комітет, який надає поради *Центральному консультативному комітету* (the Central Consultative Committee). В ньому представлені студенти, тьютори та консультанти. Комітет збирається тричі на рік і обговорює питання, пов'язані з реєстрацією студентів, тьюторів та консультантів. Окрім того, у кожному регіоні є *Регіональний комітет* (a Regional Consultative Committee), до якого входять студенти, тьютори та консультанти; його зазвичай відвідує регіональний директор. Ці комітети обговорюють як регіональні справи, так і загальноуніверситетські. Одним із трьох обов'язкових засідань на рік є спільна сесія регіональних комітетів. Слід зазначити, що голови комітетів звітують перед своїм комітетом за виконану роботу. Всі голови комітетів несуть відповідальність за штат (призначення, просування, зарплату, стажування, розподіл обов'язків та ін.), планування ресурсів і контроль бюджету.

Отже, описана вище структура управління дистанційною освітою у Відкритому університеті є багатогалузевою. Діяльність кожного комітету чітко окреслена і контролюється. Своєчасне прийняття рішень забезпечує ефективне функціонування і розвиток дистанційної освіти. Все це створює ефективні умови для досягнення відповідних цілей та завдань навчання. Серед них головною є поширення освітніх послуг, надання студентам освіти відповідно до університетських стандартів, поширення освіти у суспільстві. Вивчення досвіду функціонування і розвитку Відкритого університету, як лідера системи дистанційної освіти у Великій Британії, дає підстави констатувати, що вся його діяльність здійснюється відповідно до принципів

доступності навчання, забезпечення високої якості освіти, оптимальної вартості та відкритості навчання.

Інший приклад ефективного управління дистанційною освітою подає Лондонський університет, який являє собою dual-mode заклад. Так, наприклад, керівництво його структурного підрозділу «Міжнародні програми» очолює директор, офіс якого безпосередньо опікується питаннями фінансів та інвестицій, стратегічним розвитком, розстановкою кадрів та іншими питаннями. Директору підзвітна низка служб, серед яких – служба навчання та розвитку, реєстрації, академічного управління та стандартів, операційних послуг. Кожна служба розв’язує свої специфічні проблеми. Функціональні обов’язки директора та розподіл на служби є відмінними від традиційної служби управління навчальними закладами. У системі управління, окрім офіс-директора, є ще служби, на які він спирається у своїй роботі. Для кожної служби існують власні завдання. Сфера і особливості діяльності цих служб проілюстровано нами на схемі структурно-змістовій моделі (див. Додаток Д).

Третьою внутрішньою соціально-педагогічною умовою організації системи дистанційної освіти у Великій Британії є раціональне визначення змісту дистанційної освіти та способів його реалізації. Тому успіхи й досягнення Відкритого університету можна пояснити чіткою та добре продуманою системою управління навчальною діяльністю [90]. Він має головний центр в Уолтон Хол (Walton Hall), в Мілтон Кінз, мережу з 13-ти регіональних центрів та 230-ти локальних центрів, розташованих по всій території Великої Британії. Центр в Уолтон Хол та регіональні центри виконують різні функції (див. Додаток Е). Штат головного центру в Уолтон Хол відповідає за допомогу студентам у навчанні, а саме: за розробку та видання навчальних матеріалів, контроль за накопиченням студентами кредитів. Від початку заснування університет обрав централізовану модель управління, незважаючи на те, що регіональні офіси завжди мали значну автономію. Проте саме в головному центрі визначається політика, стратегія

діяльності закладу та зберігаються в комп'ютері дані про студентів. Ці чинники суттєво впливають на централізацію діяльності закладу.

Регіональні центри дистанційної освіти як складові управління Відкритого університету відповідають за забезпечення послуг підтримки та допомоги студентам у навчанні. Всі студенти, які обирають однаковий навчальний курс, отримують аналогічні дидактичні матеріали для опанування цього курсу. Саме на регіональному рівні допомога забезпечується таким чином, що навчальні матеріали відповідають потребам кожного студента. Суттєва підтримка та допомога надається студентам з вадами здоров'я.

У Лондонському університеті питання, пов'язані з навчанням студентів, плануванням навчальних програм, розробленням навчальних та екзаменаційних матеріалів і перевіркою письмових екзаменаційних робіт вирішує його академічний штат. Зазначимо, що екзаменаційні матеріали готують безпосередньо в університеті, після чого їх та екзаменаційні листи відправляють у всі країни світу, з якими навчальний заклад підтримує навчальні зв'язки, для інформування студентів про встановлені дні іспитів. Після завершення іспиту письмові роботи повертають до Лондона, де їх перевіряють викладачі університету. Студентам не роблять жодних поступок, попри складність форми здобуття освіти. В статті 66 (2) Статуту університету зазначено: «Кандидати на отримання ступеня повинні досягти однакових академічних стандартів, незалежно від типу або місця навчання та складання іспиту» [102]. Після завершення курсу дистанційного навчання всі студенти отримують ступінь Лондонського університету.

На першому етапі навчання студентів забезпечують комплектом таких навчальних матеріалів: підручником із спеціальності, довідником студента, керівництвом з предмета до кожного розділу, екзаменаційними матеріалами попередніх років та коментарями екзаменаторів до них, Статутом університету, документом, який надає право доступу до віртуальної бібліотеки університету тощо. Обов'язковим для студентів «Міжнародних

Програм» є щорічне перереєстрування та отримання комплекту навчальних матеріалів відповідно до програми нового курсу. Студенти мають можливість вибирати місце, спосіб і термін навчання (3-8 років для студентів; 2-5 років для аспірантів). Нині серед багатьох студентів дуже популярними є короткотермінові курси, які дають можливість поновити знання та удосконалити певні навички. За умови успішного закінчення коротких курсів студенти отримують сертифікат Лондонського університету. Університет пропонує широкий вибір курсів (близько 34), після засвоєння яких студенти отримують дипломи, ступені бакалавра або магістра. Щороку студенти намагаються опанувати щонайменше два модулі. Студенти, які претендують на отримання диплома, вивчають обов'язковий модуль та три модулі за вибором. Ті з них, які претендують на здобуття ступеня магістра, вивчають обов'язковий модуль, чотири модулі за вибором та обов'язково захищають проект, який передбачає творчу діяльність студента [102].

Фахівці в галузі дистанційної освіти Г. Рамбл, Р. Ердос, Б. Холмберг та Х. Перратон вважають, що навчальні заклади, які її забезпечують, покликані виконувати такі основні функції (незалежно від моделі її організації): 1) розробляти та надавати навчальні матеріали; 2) зберігати та розповсюджувати навчальні матеріали; 3) вести документацію; 4) забезпечувати двосторонні комунікаційні зв'язки між студентами та викладачами (тьюторами) [85]; [103]; [55]; [104]. Їх єдність і гармонійність забезпечують оптимальність функціонування закладу дистанційної освіти. На думку Д. Вердуін та Т. Кларк, інформація має подаватися таким чином, щоб усі учасники навчального процесу усвідомлювали спільні цілі та завдання, шляхи їх реалізації [84]. Важливим елементом успішної дистанційного навчання є зв'язок між викладачем і студентом, де вирішальну роль відіграють медіаресурси. Слід зазначити, що для встановлення зв'язку необхідна наявність відправника, отримувача та самого повідомлення (інформації). В разі, якщо повідомлення є навчальним, то між студентом і викладачем виникає середовище, в якому відбувається освітній зв'язок.

Успіх дистанційного навчання переважно залежить від змісту «діалогу» між педагогом і студентом та ефективності системи зв'язку в освітньому процесі.

Таким чином, проведений аналіз дав нам підстави зробити висновок, що дистанційна освіта у Великій Британії розвивається як соціально-педагогічна система. У межах дистанційної системи освіти функціонують відносно самостійні підсистеми: дизайну, навчання, підтримки і допомоги студенту, оцінювання та виробництва. Системи дистанційного навчання відрізняються від традиційних систем їх обсягом, технологіями, вибором, структурою, філософією, що лежить в основі діяльності закладу. Успішне функціонування системи дистанційної освіти залежить від ефективного управління ресурсами.

Отже, викладене дає підстави стверджувати, що на сучасному етапі Велика Британія має високий рівень соціально-економічного розвитку завдяки державній економічній політиці, спрямованій на зростання економічного потенціалу, характерною ознакою якого є розширення сфери послуг у зв'язку з інтенсивним розвитком телекомунікацій. Це дає широкі можливості для застосування сучасних інформаційних технологій у суспільстві, бізнесі та освіті. Все це створює умови та відповідну базу для впровадження нових освітніх послуг, зокрема, в системі дистанційного навчання, спільним для якого є реалізація його властивостей: відкритість і доступність незалежно від раси, віросповідання, політичних переконань, віку, статі тих, хто бажає навчатися, модульність системи навчання, гнучкість, високий рівень підтримки та допомоги студентам, високоякісні навчальні матеріали, велика кількість студентів, застосування системи накопичення кредитів тощо.

Таким чином, основними соціально-педагогічними умовами організації системи дистанційної освіти у Великій Британії є зовнішні та внутрішні умови. Особливості їх реалізації під час підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання буде предметом нашого розгляду у наступному розділі цього дисертаційного дослідження.



## ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

У результаті аналізу зарубіжної та вітчизняної психолого-педагогічної літератури з'ясовано, що професійна компетентність вчителя є сукупністю ціннісних орієнтацій, знань, умінь, навичок, фаховозначущих особистих якостей і властивостей, які визначають результативність педагогічної діяльності. Професійна компетентність вчителя – це єдність теоретичної і практичної готовності фахівця до професійної педагогічної діяльності.

Структура професійної компетентності вчителя має п'ять компонентів: ціннісний, методологічний, психолого-педагогічний, комунікативний, управлінський, кожен з яких характеризується трьома складовими, а саме: когнітивною, операційно-технологічною, особистісною.

Професійна компетентність учителя іноземної мови має свою особливість. Під професійною компетентністю вчителя іноземної мови розуміється сукупність загальнопедагогічних, загальнокультурних та іншомовних комунікативних компетентностей фахівця, здатного аксіологічно, педагогічно, психологічно, методично та управлінськи доцільно організовувати свою професійну діяльність, спрямовану на навчання учнів міжкультурного спілкування іноземною мовою.

Формування професійної компетентності вчителя іноземної мови відбувається у процесі навчання в різних формах: денній, заочній, екстернатній та дистанційній. Остання форма навчання досліджується нами як освітнє середовище, в якому здійснюється підготовка майбутніх учителів іноземної мови. Надане визначення професійної компетентності вчителя іноземної мови ми розуміємо як результат його підготовки в системі дистанційного навчання.

Під професійною підготовкою майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання розуміється цілеспрямований, планомірний і організований процес, що відбувається на відстані, за індивідуальним графіком взаємодії студентів з викладачами шляхом використання педагогічних, інформаційно-комунікаційних технологій та дидактичних

засобів навчання, метою якого є формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови, здатних організовувати навчання учнів іншомовного міжкультурного спілкування.

На основі розуміння ключових понять дисертаційного дослідження та аналізу британського досвіду організації системи дистанційної освіти можна стверджувати, що соціально-педагогічні умови її функціонування взаємопов'язані і взаємозумовлені та є чинниками, які визначають характерні ознаки розвитку системи освіти. Тобто, соціально-педагогічні умови розглядаються у дисертації як синтез трансформованих у педагогічне середовище політичних, економічних і соціальних процесів, які відбуваються у британському суспільстві і впливають на функціонування дистанційної освіти. Серед них – зовнішні та внутрішні соціально-педагогічні умови організації системи дистанційної освіти у Великій Британії. До зовнішніх соціально-педагогічних умов віднесено: зміну державної політики, оновлення стратегічної і тактичної мети та завдань дистанційної освіти, визначення її пріоритетних властивостей, особливостей управління та освітньої традиції дистанційного навчання у Великій Британії.

Під внутрішніми умовами ми розуміємо зовнішні умови, трансформовані в конкретне освітнє середовище дистанційного навчання, які значною мірою детермінуються його особливостями. До них належать: розмаїття моделей організації системи дистанційної освіти у ВНЗ Великої Британії (ВНЗ з єдиною формою дистанційного навчання – *single-mode institutions*, бімодальна модель закладів з традиційною та відокремленою дистанційною освітою – *dual-mode institutions*, консорціуми – *consortium*, змішаний тип ВНЗ – *mixed-mode institutions*), механізм кадрового забезпечення дистанційного навчання та особливості відповідної системи управління цим процесом у ВНЗ, раціональне визначення змісту дистанційного освіти та способів його реалізації.

Швидкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, поширення комп'ютерної грамотності серед молоді стало основною рисою

формування постіндустріального суспільства у провідних країнах світу. Це дало поштовх для виникнення і розвитку нових форм навчання у ВНЗ, серед яких чільне місце посідає дистанційне. Нині воно є важливою галуззю освіти в країнах ЄС, зокрема, у Великій Британії. Уряд країни покладає великі сподівання на дистанційну форму навчання, поставивши за мету збільшити кількість студентів віком до 30-ти років.

Зазначені умови створюють відповідну базу для впровадження нових освітніх послуг у системі дистанційного навчання, спільним для якого є такі характеристики: відкритість та доступність незалежно від раси, віросповідання, політичних переконань, віку, статі тих, хто бажає навчатися, модульність системи навчання, гнучкість, високий рівень підтримки та допомоги студентам, високоякісні навчальні матеріали, велика кількість студентів, застосування системи накопичення кредитів та ін.

Основні положення змісту розділу відображено у трьох публікаціях [105],[106],[107].

## РОЗДІЛ 2

### ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

#### 2.1. Зміст професійної підготовки

Як відомо, професійна підготовка фахівця передбачає відповідний відбір змісту освіти та способи його реалізації й набуття. Відповідно до цього проаналізуємо процес професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у Великій Британії. Він здійснюється у 60-ти вищих навчальних закладах: університетах, коледжах та інститутах, а також на курсах: Concurrent Courses, які забезпечують одночасно теоретичну і практичну освіту; Consecutive Courses – однорічних курсах професійно-педагогічної підготовки, розрахованих на осіб, які мають вищу освіту. Вищі навчальні заклади Великої Британії готують учителів французької, німецької, італійської, іспанської, російської, арабської та китайської мов; найпоширенішими є французька й німецька мови. У процесі дослідження з'ясовано, що тільки Відкритий університет пропонує дистанційну форму професійної підготовки вчителів іноземної мови як єдину форму навчання і набуття відповідного рівня освітньої кваліфікації, а саме: вчителя французької, німецької та іспанської мов. Така освіта розрахована на опанування спеціальності вчителя іноземної мови на основі освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» протягом навчального року (full-time – повної зайнятості студента), або двох років (part-time – часткової зайнятості студента) (див. Додаток Ж).

Відкритий університет Великої Британії ставить за мету: 1) надати можливість тим, хто навчається, удосконалити вміння та навички, поповнити знання різних іноземних мов у межах чинних освітніх програм або автономно; 2) надати можливість набутти освітньо-кваліфікаційний рівень (бакалавр, учитель іноземної мови – сертифікат PGCE, що присвоює статус кваліфікованого учителя (QTS), магістр) на основі результатів відповідних

іспитів, про що має свідчити видача відповідного свідоцтва про освіту; 3) надати можливість набуті підвищення кваліфікації про що має свідчити видача відповідного сертифіката [90]. Поставлені цілі досягаються за рахунок побудови змісту та ефективного організаційно-педагогічного забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови за дистанційною формою навчання.

У підрозділі 1.1. цього дисертаційного дослідження нами було дано визначення професійної підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання. Зміст такої підготовки у вищому навчальному закладі Великої Британії складається з наступних елементів: нормативно-правового, навчально-методичного, технологічного забезпечення процесу підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання та оцінювання набутих умінь і навичок майбутніми вчителями іноземної мови. Розглянемо ці складники детальніше.

Першим складником змісту професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в системі дистанційного навчання є нормативно-правове забезпечення освітнього процесу. Воно містить професійні стандарти, які визначають професійні компетентності вчителя іноземної мови, та нормативно-правові документи з питань дистанційної освіти.

Професійні стандарти підготовки вчителів іноземної мови у Великій Британії є інструментом визначення якості підготовки фахівця. Так, у кожному регіоні Великої Британії, окрім Шотландії, на основі власних професійних стандартів, затверджених урядами Англії, Уельсу та Північної Ірландії, Відкритий університет пропонує програму базової підготовки вчителів іноземної мови. У Шотландії не готують вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання. Визначені стандарти є основним змістом професійної компетентності вчителя іноземної мови. Свою відповідність цим стандартам студенти повинні продемонструвати по завершенні навчання, щоб отримати статус кваліфікованого вчителя. Для цього було створено

регіональні професійні стандарти підготовки вчителів іноземної мови у Великій Британії (Табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**Регіональні професійні стандарти підготовки вчителів іноземної мови у  
Великій Британії**

№ з/п	Регіон	Урядовий департамент, що відповідає за розроблення професійних стандартів	Кваліфікація вчителя	Назва документа
1	Англія	Агентство з професійного розвитку педагогічних кадрів (TDA)	Статус кваліфікованого вчителя (QTS)	Професійні стандарти для статусу кваліфікованого вчителя
2	Уельс	Національна Асамблея Уельсу (WAG)	Статус кваліфікованого вчителя (QTS)	Стандарти
3	Північна Ірландія	Департамент освіти Північній Ірландії (DENI)	Той, хто має право на викладацьку діяльність (eligibility to teach, EtT)	Компетентності вчителя

Стандарти для отримання QTS в Англії (Professional Standards for Qualified Teacher Status), затверджені в 2007 р., містять 33 інтегрованих якості особистості та відповідних умінь і навичок, диференційованих за трьома групами: а) професійні якості – взаємини з дітьми та молоддю; дотримання встановлених правил (тобто усвідомлення своїх професійних обов’язків, нормативних вимог, засад організації робочого місця та практики); спілкування й робота з іншими; особисте професійне зростання; б) професійні знання та поняття – викладання й навчання; оцінювання та моніторинг; обізнаність з предметів і навчальних програм; грамотність, знання основ математики, ІКТ; досягнення в освітньому середовищі; здоров’я і добробуту; в) професійні вміння – планування; навчання; оцінювання, моніторинг та забезпечення зворотного зв’язку; рефлексія; навчальне середовище; групова робота і співробітництво [108, с.37].

Уельські стандарти для отримання QTS, прийняті у 2009 р., відрізняються від англійських вимогами до впровадження національного компонента навчального плану. Вони містять 55 інтегрованих якостей особистості та відповідних умінь і навичок [109].

У 2007 р. в Північній Ірландії затверджено стандарти (Competences) для здобуття «права на викладацьку діяльність», що охоплюють такі сфери: професійні цінності і практика їх застосування, професійні знання й розуміння, професійні уміння та їх використання. Вони включають 27 інтегрованих якостей особистості та відповідних умінь і навичок, якими мають оволодіти майбутні вчителі, зокрема, іноземної мови [110].

Отже, структура стандартів у всіх регіонах Великої Британії схожа. Вони складаються з трьох взаємопов'язаних елементів, два з яких – професійні знання та вміння, третій складник – професійні якості (в Англії й Уельсі) та професійні цінності (у Північній Ірландії).

Відповідно до зазначеної структури стандартів, Відкритий університет Великої Британії визначає професійні компетентності вчителя іноземної мови, якими студенти мають володіти після завершення курсу PGCE, а саме:

а) *загальнопедагогічна компетентність*: володіння інформацією про умови акредитації та професійного розвитку вчителя іноземної мови на європейському рівні; участь у діяльності міжнародних професійних мереж із метою співпраці та обміну інформацією, досвідом і ресурсами; володіння критичним підходом до навчання, який передбачає самооцінювання, взаємостереження, практично-дослідницьку діяльність і впровадження результатів педагогічних досліджень у практику викладання іноземних мов; усвідомлення необхідності постійного професійного і особистісного саморозвитку, оволодіння новими навчальними стратегіями; володіння методами навчання відповідно до професійних, соціокультурних і особистісних потреб своїх учнів / студентів; наявність професійної підготовки в галузі навчальних стилів і технологій, індивідуалізованого навчання, організації самостійної роботи учнів / студентів; володіння методикою диференційованого навчання; розвиток професійних умінь організації аудиторної й позааудиторної роботи учнів / студентів; критичне вивчення теорії та практики викладання й вивчення іноземних мов; критичне оцінювання навчальних матеріалів і програм з огляду на цілі, завдання;

підготовка до інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес, особливо з метою розвитку вмінь самоосвіти упродовж життя; володіння оцінювальними технологіями відповідно до шкал оцінювання, розроблених у Загальноєвропейських Рекомендаціях; участь у реалізації міжнародних партнерських зв'язків, пов'язаних з візитами, обміном та зв'язками за допомогою ІКТ;

б) *іншомовна комунікативна компетентність*: володіння мовою на рівні, який відповідає вимогам Загальноєвропейських Рекомендацій у галузі мовної політики; користування європейським мовним портфелем для самооцінювання; постійне підвищення рівня сформованості власної комунікативної компетентності; набуття досвіду викладання іноземних мов за кордоном; здобуття педагогічної освіти, якій властива збалансованість між теорією та практикою; усвідомлення необхідності постійного підвищення методичної кваліфікації; участь у довготерміновій програмі професійного розвитку;

в) *загальнокультурна компетентність*: усвідомлення важливості вивчення і викладання іноземних мов для соціального, політичного, економічного й культурного розвитку країни та особистості; розуміння важливості співпраці за межами шкільного контексту, набуття досвіду мультикультурного спілкування; підготовка до розвитку професійних зв'язків з підготовчими інституціями, коледжами, школами у країнах, мови яких вивчаються; уміння працювати з дітьми, батьками, колегами; уміння продемонструвати позитивні цінності, відносини і поведінку, які очікуються від дітей і молодих людей [111].

Описані вище результати навчання слугують інтегрованою основою професійної компетентності вчителя іноземної мови.

Другим складником професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в системі дистанційного навчання є навчально-методичне забезпечення цього процесу. Проаналізувавши науково-педагогічну літературу з досліджуваного питання, ми дійшли висновку, що



найпродуктивнішими для нашого дослідження є підходи вчених Дж. Рамбла, Дж. Редді, К. Річардса, П. Роя. Автори зазначають, що навчально-методичне забезпечення дистанційного навчання – це сукупність матеріалів, що відображають зміст навчання, системи управління навчальним контентом (learning content management system – LCMS) [112]. Спираючись на точку зору названих вище авторів, під навчально-методичним забезпеченням ми розуміємо сукупність навчальних планів, навчальних програм, навчальних матеріалів, методичних рекомендацій. Розглянемо детальніше структуру та складники навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у Великій Британії.

У формуванні навчально-методичного забезпечення основною ланкою системи дистанційної форми підготовки вчителів іноземної мови є відповідна сукупність професійної інформації, що відповідає меті підготовки спеціаліста. Від структурованості, якості та обсягу професійної інформації, що має бути засвоєна у навчальному процесі, залежать методи, засоби, мотиви та механізми його засвоєння [113]. В українській та британській науковій літературі достатньо уваги приділено проблемі добору професійної інформації, що засвоюється в процесі навчання іноземних мов, підготовці вчителів іноземної мови в умовах денної форми навчання. Дещо менше цю проблему висвітлено у контексті дистанційного навчання [114]; [115]; [116]; [117]; [118]; [119]; [120]. Це пояснюється об'єктивними причинами, насамперед тим, що ця проблема є відносно новою. До того ж, вивчення іноземних мов у системі дистанційної освіти за допомогою сучасних інформаційних засобів і технологій стало предметом інтенсивних досліджень лише протягом останніх трьох десятиліть. Початком цього процесу в Англії слугувало створення Центру сучасних мов у Відкритому університеті Великої Британії (1991). На його базі було розроблено й запропоновано різноманітні курси дистанційного навчання іноземних мов. Зокрема перші

навчальні матеріали були розроблені для вивчення французької мови, культури та суспільства [121].

Зміст дистанційного навчання, спрямованого на підготовку майбутніх учителів іноземної мови, викладено у навчальних планах і програмах; її завдання реалізуються безпосередньо у навчальному процесі через підручники, посібники, дидактичні матеріали, сучасні інформаційно-комп'ютерні технології та інші засоби навчання [55, с. 143].

Проведемо аналіз з розгляду навчальної програми. Як відомо, навчальна програма – це документ, що визначає зміст і обсяг знань, умінь і навичок з навчального предмета, необхідних для засвоєння, що відображається у відповідній кількості годин, формах організації навчання (лекції, семінари, практичні заняття тощо), розподілі навчального матеріалу за темами та розділами, а за потреби – роками навчання [122, с. 99]. Сукупність навчальних програм утворює загальну інтегровану програму дистанційного курсу базової підготовки учителів іноземної мови – аналог вітчизняної освітньо-професійної програми (ОПП). Програма дистанційного курсу базової підготовки вчителів іноземної мови у Великій Британії є науково обґрунтованою концепцією і водночас інструментом її реалізації. Окрім цього вона включає в себе фундаментальні положення з філософсько-соціальних наук, методики викладання іноземних мов, сучасні досягнення психолого-педагогічних наук відповідно до науково-технічного прогресу та інновацій у галузі викладання іноземних мов.

За змістом курс базової підготовки вчителів іноземної мови є циклом психолого-педагогічних дисциплін, спеціально-предметної підготовки та педагогічної практики. Навчальні програми циклу психолого-педагогічних дисциплін, що забезпечують підготовку вчителів іноземної мови, складаються з таких навчальних предметів: педагогіка, історія та психологія освіти, теорія навчальної діяльності, методика викладання іноземної мови, сучасні освітні технології, організація навчального процесу, психолого-педагогічні спецкурси. Спеціальна предметна підготовка включає в себе:

сучасні лінгвістичні науки, іноземні мови (німецьку, французьку, іспанську), стилістику, порівняльну типологію [90].

Підготовка вчителів іноземної мови в системі дистанційної освіти у Великій Британії розпочинається з розроблення змісту навчальних програм через відповідний збір інформації щодо професійно-фахових потреб студентів з урахуванням особливостей процесу дистанційного навчання [90]. До цього процесу залучаються фахівці-професіонали відповідної навчальної дисципліни, програмісти, фахівці технічного забезпечення, дизайнери, художники, редактори, допоміжний персонал, адміністративні працівники Комітету розроблення навчальних планів і Комітету викладання та навчання (див. Рис. 1.7) та ін. Фахівці готують навчальні програми, працівники технічного забезпечення створюють інформаційно-комунікативну підтримку дидактичних засобів як носіїв змісту навчальних програм, встановлюють обладнання і відповідають за його функціонування. Допоміжний персонал розв'язує проблеми, пов'язані з реєстрацією студентів, наданням їм навчальних матеріалів, тиражуванням цих матеріалів і складанням розкладу, управлінням технічними ресурсами тощо. Адміністрація Відкритого університету відповідає за умови та організацію дистанційного навчання. У взаємодії означені фахівці забезпечують ефективне використання змісту курсу, матеріально-технічних і технологічних ресурсів відповідно до визначених цілей і завдань дистанційного навчання іноземних мов. Отже, під час добору та структурування змісту навчальних програм застосовується так званий командний підхід, базований на принципі інтеграції зусиль членів колективу установи та синергетичного характеру дистанційного навчання [84]; [123]. Розроблення конкретної навчальної програми з відповідної навчальної дисципліни в системі дистанційної підготовки учителів іноземної мови може тривати 3-4 роки. Зазначимо також, що навчальні програми слід повністю оновлювати кожні вісім років, а в разі необхідності – щороку або навіть щосеместру [123]. Така необхідність оновлення змісту програм з конкретних дисциплін, на нашу думку, обумовлена періодичним оновленням ОПП, змісту навчальних планів,

з'ясуванням характеру та рівня проведеної діагностичної процедури «Needs Analysis» студентів, які навчаються у системі дистанційної освіти за спеціальністю «вчитель іноземної мови» (PGCE). Це свідчить про дотримання принципів гнучкості та оперативності у розробленні навчальних курсів. Результатом роботи є створення навчальних матеріалів. Свідченням їх високої якості є той факт, що ними користуються не лише студенти Відкритого університету, але й студенти інших навчальних закладів Великої Британії.

Результатом роботи є створення навчальних матеріалів. Свідченням їх високої якості є той факт, що ними користуються не лише студенти Відкритого університету, але й студенти інших навчальних закладів Великої Британії. Отже, наступним складником навчально-методичного забезпечення процесу професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови є навчальні матеріали.

Кожного студента забезпечено пакетом навчальних матеріалів, який включає в себе: програму навчання зі змістом матеріалу, необхідного для засвоєння; пояснювальну записку; спеціально розроблені підручники та робочі зошити; друковані матеріали (таблиці, ілюстрації, схеми); аудіозаписи та відеозаписи, CD-ROM та програмне забезпечення; розклад телепрограм та радіопередач на національних мережах; матеріали для самоперевірки та самооцінювання знань; навчальний план курсу з датами початку та закінчення вивчення різних компонентів курсу, кінцевого терміну здачі домашніх завдань, іспитів після закінчення курсу, консультацій, підготовки та захисту портфоліо тощо [90].

Під час добору та структурування змісту навчального матеріалу автори-розробники Відкритого університету Великої Британії дотримуються принципу логічної послідовності його викладення. Структура навчального матеріалу ґрунтується на когнітивній теорії, яка вимагає його ретельного вивчення в логічній послідовності, а також на біхевіористській теорії, яка пропонує чітке визначення цілей навчання та засобів їх досягнення [124], [125], [126], [127], [128]. Зазначені теорії ґрунтуються на застосуванні

компетентнісного підходу до відбору, структурування та реалізації змісту дистанційної підготовки вчителів іноземної мови. Його пріоритетом є не лише інформованість студента, а й професійні уміння фахівця. Особливості компетентнісного підходу полягають у тому, що під час навчання студенти засвоюють не «готові знання», запропоновані тьютором, – навчальна діяльність студентів набуває дослідницького чи практико-перетворювального характеру. Компетентність, таким чином, є результатом навчання, інтегрованою якістю майбутнього фахівця, що являє собою складний синтез когнітивного, предметно-практичного та особистісного досвіду.

За результатами дослідження з'ясовано, що в організації дистанційної підготовки вчителів іноземної мови Відкритий університет орієнтується, відповідно до компетентнісного підходу, на визначення диференційованих цілей забезпечення якісних знань, умінь і навичок студентам з урахуванням ступеня здобуття вищої освіти; у розробленні змісту навчального матеріалу дотримується принципу його відповідності цілям і завданням обраних студентами курсів та спецкурсів відповідно до їхніх потреб у фахових знаннях; забезпечує методичний і технологічний супровід реалізації змісту освіти і навчання.

Так, основною метою підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у Відкритому університеті Великої Британії є забезпечення вільного застосування здобутих відповідних знань, умінь та навичок майбутніми фахівцями-мовниками в соціально обумовлених і професійно-орієнтованих сферах спілкування, тобто розвиток іншомовної компетентності у майбутнього викладача іноземної мови. Ця мета реалізується такими засобами навчальної діяльності:

- переорієнтація студентів у психологічному плані на розуміння іноземної мови як джерела інформації та іншомовного засобу комунікації, на її засвоєння та використання для висловлення власних ідей та розуміння інших людей;

- підготовка студентів до вільного володіння усною та письмовою формами іншомовного спілкування;
- навчання студентів бачити в іноземній мові засіб здобуття, розширення та поглиблення системних знань за фахом і засіб самостійного підвищення своєї професійної кваліфікації;
- розкриття перед студентами потенціалу іноземної мови як можливості розширення їхньої лінгвістичної, соціолінгвістичної та соціокультурної компетенцій [129, с. 15].

На основі вищевикладеного можна зробити висновок, що підготовка вчителів іноземної мови в умовах дистанційного навчання передбачає комплексну реалізацію практичної, розвивальної, освітньої та загальнопедагогічної цілей, які можна охарактеризувати таким чином:

1. *Практична мета* полягає у формуванні у студентів іншомовної комунікативної компетентності, яка забезпечить майбутнім фахівцям ефективне розв'язання комунікативних і професійних завдань у професійній сфері.

2. *Розвивальна мета* передбачає стимулювання комунікаційної мотивації шляхом розвитку пам'яті, уваги, логічного мислення, волевих якостей, уміння самостійно працювати з довідковою і науковою літературою.

3. *Освітня мета* передбачає формування у студентів соціокультурної компетенції, а саме: збагачення духовного світу особистості, розширення знань про культуру країни, мова якої вивчається, про будову іноземної мови, її систему, особливості, подібність до рідної мови і розбіжності з нею.

4. *Загальнопедагогічна мета* передбачає формування у студентів загальнокультурної компетенції вчителя іноземної мови, а саме: виховання культури спілкування, прийнятої в сучасному цивілізованому світі, доброзичливості, толерантності, активності, працьовитості, здатності до прийняття самостійних рішень тощо.

Розглянемо змістові складники дистанційного навчання іноземних мов для здобуття ступеня бакалавра сучасних мов на підвищеному рівні, що

охоплюють: а) сфери спілкування, теми та ситуації; б) мовний та мовленнєвий навчальний матеріал; в) знання, мовні та мовленнєві вміння та навички; г) загальнонавчальний досвід. Зрозуміло, що в процесі дистанційного навчання неможливо охопити всі сфери спілкування людей. Тому перед фахівцями постає питання диференційованого добору змісту для дистанційного навчання іноземних мов. У зв'язку з цим зміст і обсяг навчального матеріалу здебільшого має авторські ознаки, зумовлені різними науковими підходами, принципами та мотивацією суб'єктів дистанційного навчання. Водночас у розробленні змісту для дистанційного навчального курсу з іноземних мов простежується дотримання таких вимог: визначення розділів і тем, базових понять з урахуванням особливостей спеціальності студентів; добір оригінальних письмових текстів, що відповідають тематиці та проблемам певної спеціальності; добір мовного мінімуму та екстралінгвістичної інформації з текстів; розподіл дібраного матеріалу на дві частини, які відповідно визначають зміст навчання читання та письма; окреслення тих навичок і вмінь читання та письма, які необхідно сформувати у студентів на основі відібраного матеріалу; визначення оптимального обсягу лінгвістичної інформації, яку мають отримати студенти для розвитку відповідних навичок і вмінь; добір та впорядкування навчальних текстів для навчання читання та письма з урахуванням повноти їх репрезентативності щодо змісту навчання [130]; [131].

Крім цього, явно виражений професійно-орієнтований характер дистанційного навчання іноземних мов зумовлює переважно вибір різноманітних ситуацій професійно-трудової сфери. До програми включають окремі теми та ситуації соціально-побутової, соціально-культурної сфер, сфери громадської діяльності, які органічно поєднуються в реальному житті [129]. Наприклад, тема «У відрядженні за кордоном» потребує не лише вивчення майбутнім спеціалістом фахових тем, а й повторення та інтегрування таких тем, як «Про себе», «Знайомство», «У готелі», «У ресторані», «Покупки» тощо.

Особливу увагу фахівців, що цілком правомірно, привертає проблема добору мовного та мовленнєвого матеріалу для навчання студентів у системі дистанційної освіти Великої Британії, який включає оптимальні обсяги з фонетики, лексики та граматики. Мовленнєвий матеріал складається з мовленнєвих зразків різних рівнів: словоформ, словосполучень, фразового рівня, понадфразової єдності, текстів [131].

Розглянемо змістові складники навчально-методичного комплексу курсу вивчення німецької мови «Auftakt: get ahead in German» (L 130), який опановують на першому рівні. Вихідна позиція першого рівня полягає в тому, що на початок навчання студентам бажано мати певний рівень знань, умінь і навичок з німецької мови, еквівалентний рівню випускника школи. За бажанням майбутні студенти мають можливість визначити свій рівень шляхом тестування у будь-якому регіональному центрі. У разі невідповідності їх рівня, необхідного для навчання в системі дистанційної освіти, їм пропонують пакет підготовчих матеріалів, спеціально розроблених для здобуття відповідного рівня знань. Метою зазначеного курсу є розвиток практичних умінь і навичок аудіювання, читання, говоріння, письма та розуміння різних аспектів німецького суспільства та культури (соціокультурний аспект). Відповідно до поставленої мети після закінчення навчання студенти досягають мовного рівня, еквівалентного рівню «А» стандартів, тобто у контексті з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти рівня елементарного користувача німецької мови [1]. Це надає їм можливість у разі відвідування німецькомовної країни спілкуватися німецькою мовою у повсякденному житті. В разі успішного закінчення курсу студенти отримують 30 кредитів, що є складовою здобуття ступеня бакалавра. Плата за курс становить ? 1250 [90].

Перед вивченням курсу німецької мови «Auftakt: get ahead in German» (L 130) студентам надають програму; пояснювальну записку з визначеною метою та завданнями вивчення цього предмета; додатки з указаними засобами навчання, зокрема, засобами масової інформації, календарним



переліком видів і форм роботи. Безпосередньо на початку навчання студентам надають чотири підручники, робочі зошити, аудіо- та відеозаписи, тексти до них, книги для самостійного оцінювання знань. Усі ці навчальні матеріали студент може отримати на відповідному веб-сайті. Мета й функції кожного з названих навчальних матеріалів різні. Так, підручники, чітко й логічно структуровані, можна використовувати автономно або послідовно у комплексі. На перших сторінках подано коротке ознайомлення зі змістом курсу. Кожен підручник супроводжує тридцятихвилинний відеофільм і аудіозаписи. Відеозапис складається з окремих сюжетів, кожен з яких містить повідомлення носіїв мови (німців) про своє життя, працю, інтереси та уподобання, сподівання та надії на майбутнє. Аудіозапис – це серія тематичних діалогів і монологів, мовні та мовленнєві вправи і тексти для аудіювання. Наприклад, перед прослуховуванням аудіотексту студентам пропонують вивчити слова, які вживаються в ньому, потім прочитати слова двічі, закрити переклад слів і перевірити, скільки значень студенти запам'ятали. У разі необхідності цей процес можна повторити. На цьому етапі допускається, що студенти можуть не вживати нові слова, а лише розуміти їх у тексті (рецептивний рівень). Після прослуховування сюжету студентам пропонується дати письмові відповіді на запитання. Після кожного аудіосюжету подано фонетичні вправи [129, с. 53].

Окрім безпосереднього вивчення мови, студенти ознайомлюються з соціальними та культурними аспектами життя в Німеччині (наприклад, проблемами транспорту в старому університетському містечку Тюфінген; як тимчасово орендувати квартиру в Лейпцигу тощо). Зазначимо, що вимова дикторів на аудіозаписах більш чітка і зрозуміла ніж на відео. Це пояснюється тим, що відеозапис знайомить студентів з носіями мови у природних ситуаціях (на вулиці, в громадських місцях та ін.), що є необхідним для них у повсякденному спілкуванні. Проте за допомогою аудіозаписів студенти засвоюють та автоматизують рольові кліше розмовної німецької мови. Крім того, студентів забезпечують аудіозаписами для

самостійного оцінювання навичок і вмінь аудіювання та говоріння. Кожен із чотирьох підручників, які використовуються в навчанні названого курсу, містить дві теми. На початку вивчення теми студенти ознайомлюються з її змістом. Наприклад, у вступі до першої теми студенти дістають коротку інформацію про два міста Німеччини, про події та життя їх мешканців. Кожна тема складається з чотирьох частин. Новий матеріал подано в перших трьох частинах, четверта частина призначена для повторення та закріплення вивченого матеріалу. В свою чергу, кожную частину поділено на три розділи. Отже, таке чітке структурування навчального матеріалу дає студентам можливість ефективніше засвоїти матеріал та спланувати свій час [129, с. 55].

Перша тема курсу Auftakt називається «Zwei deutsche Stadte» («Два німецьких міста»). Вона знайомить студентів із мешканцями Лейпцигу і Тюфінгену, зокрема, студентами, гостями міста і сім'ями, які повідомляють про місце та умови проживання. У першій частині першої теми «Ein erster Eindruck» («Перше враження») студенти здійснюють віртуальну подорож до двох міст за допомогою відео. У другій частині першої теми «Meine vier Wände» («Мої чотири стіни») студенти прослуховують перший епізод аудіосюжету «Begegnung in Leipzig» («Зустріч у Лейпцигу») і опрацьовують навчальний матеріал, який стосується опису міста, де вони проживають.

Частина 2-го курсу включає в себе також аудіосюжет «Kein Platz für Autos» («Місця для машин відсутні»). В частині 3 «Hier wohne ich» («Тут я живу») наведено опис місць проживання. На цьому етапі навчального процесу студенти набувають навичок і вмінь висловлювати позитивні або негативні враження, власні думки, давати оцінки щодо місць проживання. Частина 4-та «Wiederholung» («Повторення») націлена на повторення та закріплення вивченого матеріалу попередніх трьох частин. Результатом вивчення студентами теми 1 мають бути уявлення про міста Німеччини Лейпциг і Тюфінген; оволодіння лексичним та граматичним матеріалом з указаної теми; набуття вмінь і навичок аудіювання, діалогічного та монологічного мовлення (вміння розпитувати, як дістатися до певного

пункту, висловлювати думку про місце свого проживання та описувати його). Ілюстрацію структури навчально-методичного комплексу (НМК) курсу подано на схемі (Рис. 2.1).

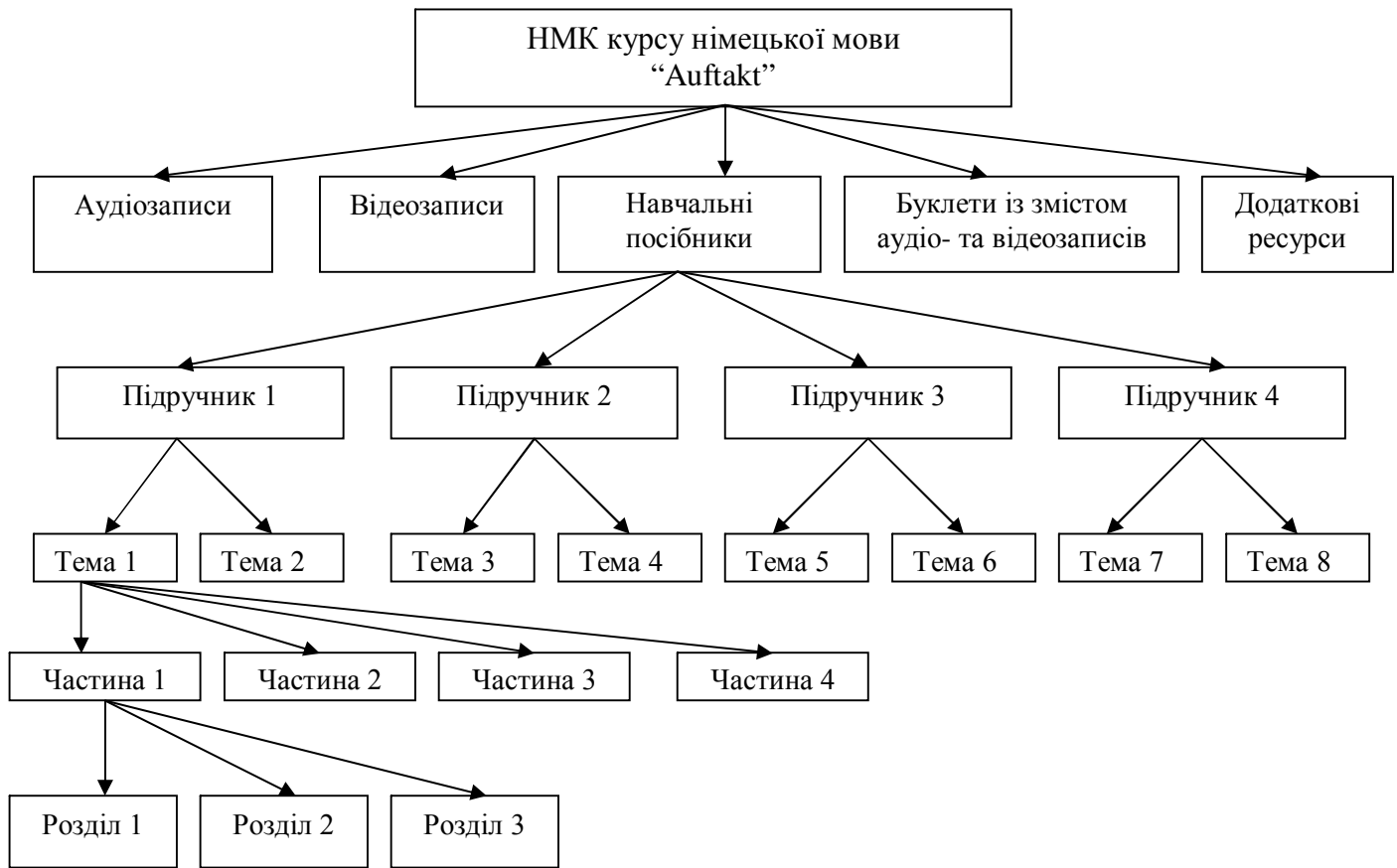


Рис. 2.1 Складники НМК курсу німецької мови для студентів дистанційної форми навчання

Отже, забезпечення дистанційного курсу німецької мови «Auftakt» навчальним матеріалом і його чітко структурований у логічній послідовності зміст дає можливість студентам досягати поставленої мети ще на початку навчання. Після завершення курсу вони набувають навичок і вмінь діалогічного та монологічного мовлення, аудіювання, читання, письма, а також розуміння різних аспектів німецького суспільства та культури. Взаємопов'язане навчання іноземної мови та культури її носіїв забезпечує формування іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови, на що спрямовують Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти [1].

Останнім складником навчально-методичного забезпечення є методичні рекомендації, які містять комплекс коротких і чітко сформульованих пропозицій і вказівок, що сприяють впровадженню в практику найбільш ефективних методів і форм навчання та виховання. Відкритий Університет Великої Британії надає наступні види рекомендацій, доступні на веб-сайті студентам, тьюторам, менторам, шкільним методистам, а саме: рекомендації щодо проходження педагогічної практики (надаються для кожного рівня курсу і встановлюють види педагогічної діяльності, які студент має виконати під час педагогічної практики) та рекомендації щодо оцінювання (містять завдання для оцінювання, які студент має виконати та здати на кожному рівні; результати оцінювання на кожному рівні, що забезпечує отримання PGCE та статусу кваліфікованого вчителя; вказівки тьюторам, менторам та шкільним методистам щодо оцінювання студентів на кожному рівні навчання) [129], [132].

Важливим складником змісту підготовки вчителів іноземної мови на відстані у Великій Британії є технологічне забезпечення дистанційного навчання.

Технологія (від грец. *τεχνολογία*) — наука про способи (набір і послідовність операцій) виконання завдань за допомогою (шляхом застосування) технічних засобів (знарядь праці) [133]. За тлумачним словником «технологія – сукупність способів обробки чи переробки матеріалів, інформації, виготовлення виробів, проведення різних виробничих операцій, надання послуг тощо» [134, с. 1448]. У «Глосарії сучасної освіти» освітня технологія розглядається як «систематичний метод планування, застосування, оцінювання всього процесу навчання і засвоєння знань шляхом поєднання людських і технічних ресурсів та взаємодії між ними для досягнення більш ефективної форми освіти» [135, с. 95].

Як вид освітньої технології дистанційне навчання реалізується через взаємопов'язаний комплекс педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), який має на меті підготовку відповідних фахівців.

Педагогічні технології дистанційного навчання – система методів, прийомів, операцій, засобів, послідовне здійснення та застосування яких забезпечує виконання завдань навчання, виховання і розвитку особистості та гарантований результат з урахуванням особливостей учасників процесу дистанційного навчання [136]. До педагогічних технологій процесу підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у Великій Британії належать: технологія самоосвітньої діяльності, кредитно-модульна та проектна технології [136].

Технологія самоосвітньої діяльності спрямована на формування вмінь і навичок самостійної пізнавальної діяльності, опанування специфічних педагогічних прийомів самоосвіти, а саме: опрацювання тексту, розвиток культури читання, слухання, короткого і раціонального запису, роботи з джерелами, пошуку додаткової інформації тощо. Вона будується на підставі діагностичної процедури «Needs Analysis», оскільки завдяки його застосуванню індивідуалізуються цілі навчання, способи та форми їх досягнення. Відтак формується організаційно-педагогічне забезпечення процесу підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у Великій Британії [137]. Саме воно й становить технологію самоосвіти.

Кредитно-модульна технологія організації дистанційного навчання в процесі підготовки вчителів іноземної мови в університетах Великої Британії ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів). Головна мета модульного навчання – така зміна організаційних засад педагогічного процесу у вищій школі, яка забезпечує суттєву його демократизацію, створює умови для реальної зміни ролі і місця студента, перетворює його з об'єкта на суб'єкт процесу навчання, надає педагогічному процесу необхідної гнучкості для того, щоб реалізувати принцип індивідуалізації навчання [137, с. 23].

Упровадження кредитно-модульної технології навчання передбачає раціональний поділ навчального матеріалу дисципліни на модулі й перевірку

якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля, використання ширшої шкали оцінювання знань. В основу кредитно-модульної технології навчання покладено модульну систему організації навчання. У Відкритому університеті Великої Британії вона реалізується через кредитну структуру здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня, структуру базової підготовки вчителів іноземної мови (ITTС) та алгоритму отримання сертифіката (PGCE) [90].

Проектна технологія – освітня технологія, спрямована на здобуття студентами знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, формування в них специфічних умінь і навичок завдяки системній організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку [138]. Вона широко застосовується в галузі дистанційного навчання іноземних мов у Великій Британії як особистісно-орієнтована педагогічна технологія, що реалізує навчання у співпраці [137, с. 69]. Зазначимо, що його результатом є створення студентом особистісного освітнього продукту в автентичній ситуації освітньої або соціально-культурної діяльності. Завдяки цьому студент опиняється в ситуації реального використання іноземної мови, що сприяє усвідомленню ним цілей і завдань вивчення іноземної мови у процесі власної діяльності. Засвоєння іноземних мов відбувається під час продуктивної творчої роботи. В навчальних закладах Великої Британії з дистанційною формою навчання студенти виконують проектні роботи в другій половині навчального курсу. Відповідно до програм для їх виконання відводиться значна кількість годин. Залежно від типу навчального закладу в середньому передбачено близько 60 годин навчального часу (за умови, що на вивчення всього курсу заплановано близько 225 годин) [129, с. 44].

Підсумком застосування проектної технології для студентів Відкритого університету Великої Британії стають: інформаційні та дослідницькі проекти, наприклад, «Іноземні мови та їх використання як мов міжнародного спілкування»; проекти соціологічного дослідження, наприклад, «Ставлення іноземців до моєї країни», «Використання іноземних мов у моїй країні»;

видавничий проект, наприклад, «Портрет моєї групи»; творчі роботи – літературний твір на вільну тему, літературний переклад твору рідною мовою тощо [90]. Отже, проектна робота в дистанційному навчанні іноземних мов орієнтована на студента як суб'єкта навчально-дослідницької діяльності, на його потреби та інтереси в сфері вивчення та застосування іноземних мов. Студент є ініціатором, організатором, виконавцем і суб'єктом, який контролює, бере на себе відповідальність за виконання поставлених завдань та кінцевий результат проекту. Автентичні проектні завдання виводять студента в інформаційний простір за межі навчального, усуваючи розрив між навчальним і реальним використанням іноземних мов чи, принаймні, скорочуючи цей розрив [139]. Адже в процесі виконання проектної роботи з іноземних мов створюються природні умови для самостійного / автономного оволодіння студентом певними аспектами іноземної мови і культури, певними мовними засобами, комунікативними вміннями, лінгвокультурними відомостями, стратегіями усного та письмового мовленнєвого спілкування. Важливість проектної роботи полягає у створенні кінцевого продукту, який потребує інтеграції всіх напрямів володіння мовою та культурою з метою виконання завдань проекту.

Наступним складником технології дистанційного навчання є інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Інформаційно-комунікаційні технології навчання (від англ. Information and communications technology) – це сукупність методів і технічних засобів застосування інформаційних технологій на основі комп'ютерних мереж і засобів зв'язку для забезпечення ефективного процесу навчання [140, с. 97].

Синонімічними виразами, тісно пов'язаними з поняттям «інформаційно-комунікаційні технології навчання», є «нові інформаційні технології навчання», «комп'ютерні технології навчання», «електронно-комунікативні системи, засоби і технології навчання» тощо. Для розуміння одного з понять цього дисертаційного дослідження – «інформаційно-

комунікаційні технології дистанційного навчання» – необхідно проаналізувати його структурні складники.

Почнемо цей аналіз з розгляду змісту поняття «інформаційні технології». Як зазначає Л. Карташова, «інформаційні технології» – це технології, що тією чи іншою мірою реалізують інформаційні процеси: збирання, накопичення, зберігання, передавання, опрацювання та представлення (відображення) інформації [141]. За «Великим тлумачним словником української мови», «інформаційна технологія – сукупність інформаційних процесів з використанням засобів обчислювальної техніки, що забезпечують швидкий пошук інформації, доступ до джерел інформації» [134, с. 504]. Схоже визначення дає і англо-український тлумачний словник з обчислювальної техніки, Інтернету і програмування [142]. М. Жалдак звертає увагу на соціальну роль інформаційних технологій і визначає їх як сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, зберігання, опрацювання, передачі й подання інформації, що розширює знання людей і розвиває їхні можливості щодо управління технічними і соціальними проблемами [143].

Комунікаційний складник поняття «інформаційно-комунікаційні технології» підкреслює підвищення останніми роками ролі комп'ютерних мереж у забезпеченні взаємодії між суб'єктами в процесі реалізації інформаційних процесів. За визначенням Н. Морзе, «інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) – інформаційні технології на базі персональних комп'ютерів, комп'ютерних мереж і засобів зв'язку, для яких характерна наявність доброзичливого середовища роботи користувача» [144, с. 53]. Таке середовище створюється завдяки ефективному процесу взаємодії під час обробки та засвоєння інформації. Термін «навчання» як складова категорії, що розглядається, вказує на сферу взаємодії і характер її суб'єктів (навчальний процес, суб'єкти навчання).

Отже, інформаційно-комунікаційні технології дистанційного навчання – це технології взаємодії між суб'єктами навчання, спрямовані на створення,



накопичення, зберігання та доступ до веб-ресурсів (електронних ресурсів) навчальної програми (дисципліни), а також забезпечення організації і супроводу навчального процесу за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення та засобів телекомунікаційного зв'язку, у тому числі Інтернет.

Зрозуміло, що застосування ІКТ в умовах дистанційного навчання неможливе без використання відповідних ресурсів. До ресурсів інформаційно-комунікаційних технологій, що використовуються під час підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у Великій Британії, ми відносимо: телефонні мережі, мережу Інтернет, засоби електронного зв'язку, засоби он-лайн взаємодії між суб'єктами навчання, мультимедіа, електронні носії інформації, електронні підручники тощо.

До поширених ресурсів підготовки вчителів іноземної мови належать *телефонні мережі*, зокрема мобільні. Телефонний зв'язок застосовується з метою забезпечення двостороннього зв'язку студента і тьютора, а також під час аудіоконференцій та індивідуальних тьюторіалів. Телефон є зручним і оперативним засобом синхронного зв'язку, якому віддають перевагу багато студентів.

Наступним ресурсом інформаційно-комунікаційних технологій, який підлягає розгляду, є *мережа Інтернет*. Сукупність веб-серверів цієї мережі утворює «всесвітнє павутиння» WWW (World Wide Web), яке являє собою універсальне інформаційне середовище зі світовими інформаційними ресурсами. На FTP (File Transfer Protocol) серверах розташовують великі файли, що містять наочні посібники: відеофільми, графічні зображення високої роздільної здатності, програмні моделі, документацію (зазвичай у форматі PDF) та інші. Для завантаження цих файлів студенту не потрібно спеціального програмного забезпечення. Зазначимо, що на FTP серверах лежить величезна кількість інформації, яку можна використовувати як навчальні посібники.

*Засоби електронного зв'язку* також забезпечують ефективність дистанційного навчання під час підготовки вчителів іноземної мови.

Найпоширенішим засобом електронного зв'язку є електронна пошта. Електронна пошта – асинхронний засіб зв'язку, головною перевагою якого є швидкість і низька вартість передачі, особливо для міжнародного зв'язку. Проте порівняно з телефоном електронна пошта має недоліки: відсутній голос, доступ до комп'ютера обмеженіший, вартість самого обладнання (комп'ютера) є набагато вищою. Електронну пошту використовують як засіб забезпечення зворотного зв'язку студентів з викладачем. Як зазначають Л. Бланшфілд, І. Патрік, О. Сімпсон та інші, електронна пошта у дистанційній підготовці викладачів іноземної мови та при навчанні іншомовного спілкування використовується не для академічного дискурсу, а здебільшого для того, щоб уникнути ізоляції студентів. Адже вона є важливим засобом підтримки і допомоги студентам, своєрідним «мотиваційним зв'язком» [145]. Короткі, своєчасні повідомлення тьютора позитивно впливають на успішність студентів. Проте в деяких курсах електронна пошта застосовується з практичною метою. Наприклад, у курсі іспанської мови (проміжний рівень) електронна пошта застосовується для асинхронної письмової діяльності з метою удосконалення у студентів умінь і навичок письма. Для цього студентам пропонують такі види завдань: поставити запитання, написати коментарі, переказати, доповнити текст, виконати творчі роботи (твори, проектні завдання, листівки, листи, анкети). Крім електронної пошти, існують інші електронні засоби дистанційного навчання. До них належать месенджери (ICQ, Skype, AOL, Google Talk та інші) [145].

Ефективними ресурсами, що використовуються у дистанційному навчанні для проведення лекцій, семінарів, конференцій та інших форм он-лайн взаємодії між суб'єктами навчання (групових та індивідуальних), є віртуальний клас, Whiteboard («біла дошка»), спільна робота з додатками, MUO (Multi User Object), MUD (Multi User Domain), навчальне середовище Moodle [146]. Віртуальний клас – це електронна імітація спілкування під час аудиторного навчання, в якому тьютор спілкується зі студентами з

використанням мережних засобів і технологій. Whiteboard – електронний аналог шкільної дошки, де викладач керує правами доступу до неї: може писати на ній сам або разом зі студентами. Спільна робота з додатками полягає в тому, що викладач починає демонстрацію екрана свого комп'ютера всім іншим. MUO (Multi User Object) – це середовище, що забезпечує контакт численних користувачів через Інтернет у реальному часі. За допомогою MUO користувача комп'ютер перетворюється на термінал віддаленої головної машини, на якій імітуються так звані віртуальні кімнати (virtual rooms). У віртуальних кімнатах тьютор нібито зустрічається зі студентами. Характерною особливістю MUO є можливість створення віртуальних об'єктів. MUD (Multi User Domain) дуже схожа на програмне забезпечення MUO. За допомогою цього засобу можна створювати зустрічі тьютора як з одним студентом, так і групі. Оточення MUD забезпечує MUD-пошту – невеликі повідомлення між окремими студентами і бюлетень повідомлень для групових обговорень. MUD дає можливість створювати ситуаційні моделі. Moodle (модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище, яке може використовуватися як платформа для електронного, в тому числі дистанційного навчання. Moodle — це безкоштовна, відкрита (Open Source) система управління навчанням [146]. Відкритий університет Великої Британії використовує це навчальне середовище з 2007 року під час підготовки вчителів іноземної мови [90].

Наступним ресурсом ІКТ дистанційного навчання є *мультимедіа*. Термін «мультимедіа» позначає інформаційні технології, що включають у себе різні засоби відображення інформації: текст, звук, нерухомі зображення, «живе» відео, анімацію, тривимірне стереоскопічне зображення. Як свідчить зарубіжний досвід, використання мультимедійного програмного забезпечення дистанційної підготовки вчителів іноземної мови збільшує можливості викладачів навчального закладу, додатково мотивує студентів у вивченні матеріалу, тобто значною мірою покращує навчальний процес, робить його більш наочним. Так, Д. Даніель стверджує, що курси або програми, які

використовують різноманітні медіазасоби послідовно окремо або разом (комбіновано), є мультимедійними («multi-media») і підвищують якість навчання. Проте зазначимо, що останніми роками термін «мультимедіа» дещо змінив своє первинне значення. Тепер він здебільшого асоціюється з комп'ютерними програмами, які використовують усі можливості комп'ютера (тексти, графіку, малюнки, звук та відео) [147, с. 115].

Під час розробки навчальних матеріалів з використанням мультимедійного програмного забезпечення виникає питання, як ці навчальні матеріали доставлятимуть студентам. Річ у тім, що мультимедійні фрагменти потребують великого обсягу комп'ютерної пам'яті. Найкраще пристосовані для збереження і транспортування мультимедійних навчальних програм лазерні диски, що сьогодні дуже поширені і відомі як DVD, CD.

Отже, наступним об'єктом нашого аналізу є *електронний носій інформації*. Найпоширенішими серед них є компакт-диски, «флешки», карти пам'яті тощо. Вони є зручними і необхідними у дистанційному навчанні іншомовного спілкування, тому що можуть зберігати велику кількість інформації у формі тексту, графіків, креслень, аудіо та відео. До того ж, суттєвою їх перевагою є те, що їх легко розповсюджувати і використовувати. Останніми роками в зарубіжних країнах, у тому числі у Великій Британії, спостерігається тенденція збирати на певному освітньому сервері невеликі фрагменти мультимедіа навчальних курсів, для того щоб викладачі, створюючи власні курси, могли скористатися цими матеріалами в мережі [147, с. 157].

Нині у системі дистанційної освіти Великої Британії великої популярності набув новий, сучасний, модернізований тип підручників – електронний. *Електронний підручник* – це сучасний засіб навчання, який значною мірою підвищує якість навчання, розвиває творчі здібності, інтуїтивне, образне мислення, сприяє вдосконаленню самостійних умінь і навичок. Під електронними підручниками розуміють і електронні книги (рідери), і структуровані й забезпечені посиланнями тексти, і документи

різних типів, починаючи від допоміжних файлів і закінчуючи web-сторінками, що містять навчальні матеріали. Він не заміняє друкований підручник, а доповняє його та використовується паралельно з ним. Електронні підручники узагальнено поділяють на такі типи: підручник для індивідуального навчання, підручник для групового навчання, повний курс, неповний курс, аудіобібліотеки тощо [148]. Переваги електронного підручника полягають у:

- збереженні великого обсягу інформації, що дає змогу не відриваючись працювати з навчальним матеріалом;
- швидкому пошуку потрібного розділу, теми, словника;
- мультимедійності, тобто одночасному використанні різних форм надання інформації та її опрацювання, можливості самоконтролю;
- мобільності, що допоможе студентові раціонально використовувати свій час [148].

Поряд із ресурсами інформаційно-комунікаційних технологій у ВНЗ Великої Британії під час організації дистанційного навчання використовуються й *друковані інформаційно-дидактичні ресурси*. Так, наприклад, у Відкритому університеті Великої Британії перед початком вивчення курсу PGCE студенти мають придбати два підручники з педагогіки: B. Moon, A. Shelton Mayes and S. Hutchinson «Teaching, Learning and the Curriculum in Secondary Schools: A Reader» (Б. Мун, А. Шелтон Мейс «Навчання, вивчення і навчальні предмети у середній школі»), Bourdillon, H. and Storey, A. «Aspects of Teaching and Learning in the Secondary School: Perspectives on Practice» (Х. Бурдillon, Е. Сторі «Аспекти навчання і вивчення в середній школі: погляди на практику») [90]. Крім того, студенти купують підручники з методики викладання іноземної мови, а саме:

- Swarbrick, A. «Teaching MFL in Secondary Schools: A Reader» (Е. Свобрік «Навчання сучасних іноземних мов у середній школі»);

- Swarbrick, A. «Aspects of Teaching Secondary MFL: Perspectives on Practice» (Е. Свобрік «Аспекти навчання сучасних іноземних мов у середній школі: погляди на практику»);
- Grenfell, M. and Harris, V. «Modern Languages and Learning Strategies» (М. Гренфел «Сучасні мови та стратегії вивчення»);
- Harris, V., Burch, J., Jones, B. and Darcy, J. «Something to Say?» (В. Харріс «Щось сказати?»);
- Pachler, N. «Teaching Modern Foreign Languages at Advanced Level» (Н. Печер «Навчання сучасних іноземних мов на поглибленому рівні»).

Ресурси дистанційного навчання під час підготовки вчителів іноземної мови у ВНЗ Великої Британії проілюстровано нами на рисунку 2.2.

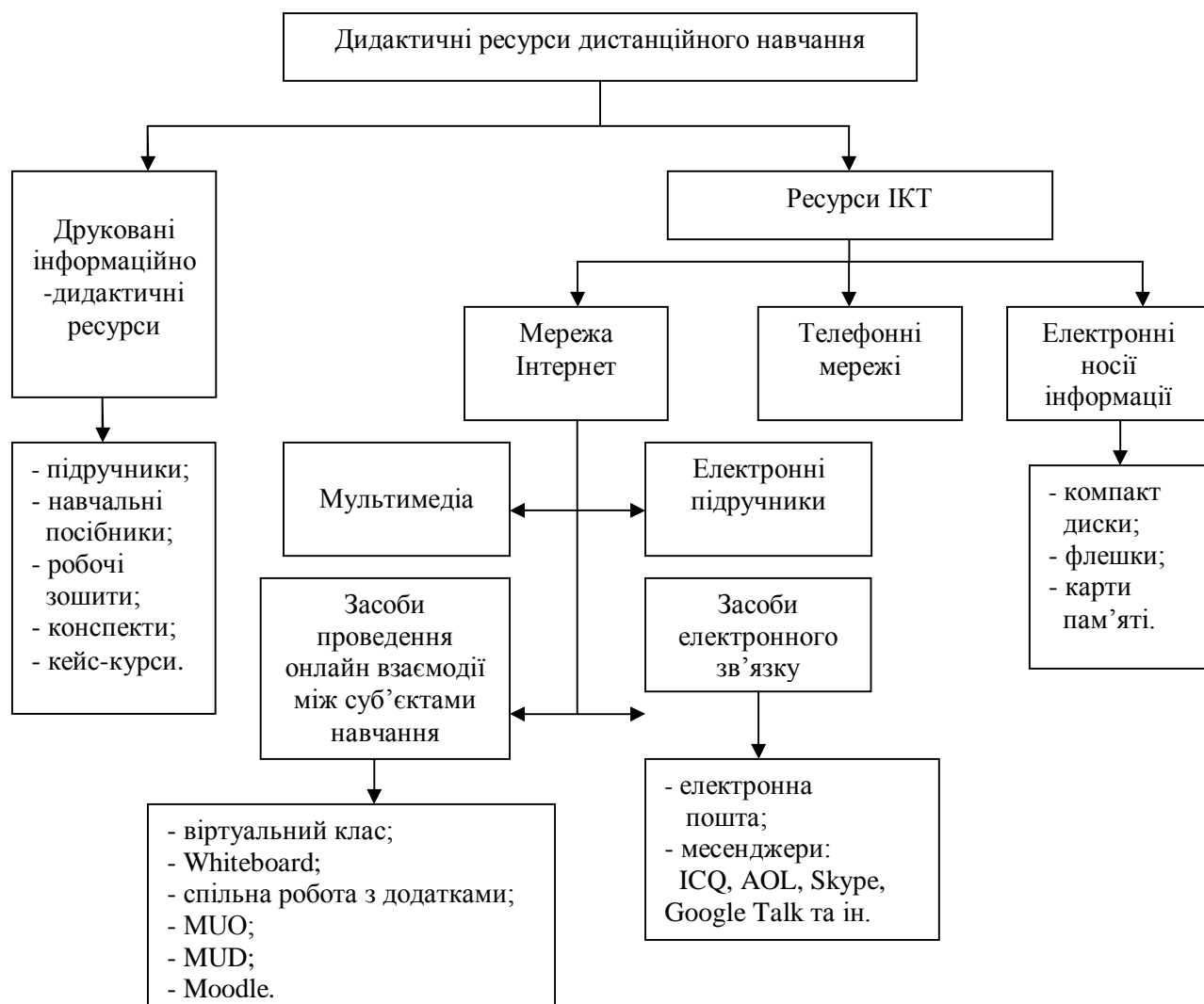


Рис. 2.2. Дидактичні ресурси дистанційного навчання під час підготовки вчителів іноземної мови у Великій Британії

Наведені ресурси дистанційного навчання під час підготовки вчителя іноземної мови мають істотні переваги. Вони індивідуалізують навчання; оптимізують навчальний процес, полегшують самостійне навчання, активізують самостійну роботу тих, хто навчається, підвищують її ефективність та якість. Маючи необмежені можливості для отримання інформації, студенти у процесі самостійної роботи можуть звернутися за консультацією до певного навчально-пізнавального джерела в будь-який зручний для них час. Завдяки ресурсам дистанційного навчання студенти удосконалюють власні уміння і навички читання, письма, знання граматики, тобто розвивають іншомовну професійну компетентність. Окрім цього, вони дають можливість студентам постійно здійснювати самоконтроль у різних формах, що підвищує мотивацію, пізнавальний та творчий рівень навчальної роботи, сприяють створенню нового, особливого навчально-пізнавального середовища і мають такі властивості:

- інтерактивність, тобто забезпечують взаємодію різних видів засобів навчання один з одним в умовах застосування відповідних інформаційних ресурсів мережі, що підтримуються як на технічному, так і на методичному рівнях;

- інформативність, яка сприяє забезпеченню навчальною інформацією та зручністю й ефективністю використання дібраного навчального змісту безпосередньо через спеціальні технологічні прийоми застосування відповідних засобів навчання;

- відкритість, що дає доступ до джерел інформації, інформаційних повідомлень у будь-який зручний для студентів час;

- оперативність, що забезпечується високою швидкістю обміну інформацією, можливістю контролювати процес навчання, підтримувати зворотний зв'язок зі студентами, регулярно оновлювати інформацію та швидко коригувати її у разі необхідності;

- ергономічність, що дає можливість студентам визначати індивідуальний режим, графік і темп навчання.

Таким чином, поєднання друкованих інформаційно-дидактичних та ІКТ-ресурсів навчання забезпечує сприятливе середовище для дистанційного навчання вчителів іноземної мови, що є набагато більшим, аніж просте поєднання його складників. За умов дидактично і методично доцільної організації роботи щодо передачі та опрацювання навчальних матеріалів, навчання стає активним і успішним.

Результатом реалізації навчально-методичного забезпечення дистанційної підготовки вчителів іноземної мови є відповідний рівень сформованості в них професійної компетентності. Його діагностування відбувається через застосування останньої ланки змісту професійної підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання – контроль знань, умінь і навичок студентів. Його мета – визначити результативність на всіх етапах дистанційного навчання, тобто виявити в майбутніх учителів іноземної мови рівні набутих умінь і навичок, сформованості світогляду, ефективного застосування способів навчальної діяльності. Моніторинг набутих умінь і навичок здійснюється через самостійне оцінювання студентами своїх досягнень у формі поточного та підсумкового контролю. При цьому вони користуються методичними рекомендаціями, індикаторами та критеріями, якими їх забезпечує Відкритий університет [132]. Поточне та підсумкове оцінювання базується на таких принципах:

- оцінювання вимірює прогрес, досягнутий студентом відповідно до професійних стандартів та вимог курсу;
- процес оцінювання є спільним, залучаються студенти, тьютори та ментори;
- прозорість – важливий принцип оцінювання. Критерії, схеми балів та рівневі професійні стандарти, відповідно до кожного рівня курсу, затверджуються Академічною радою Відкритого університету;



- результати оцінювання доступні для всіх суб'єктів навчального процесу з метою надання інформації, яка може допомогти під час планування власного професійного розвитку;

- регулярні неофіційні та офіційні оціночні відгуки, що надаються студентам менторами та тьюторами, підтримують процес визначення завдань та планування дій для їхнього професійного розвитку;

- самоперевірка та самооцінка студентів є постійними елементами навчального процесу та головною ознакою професійного розвитку.

У процесі підготовки бакалаврів у навчальних матеріалах, з якими працюють студенти, після завершення теми (розділу) дається так званий *checklist* – список набутих навичок і вмінь для самостійної перевірки студентами своїх досягнень.

Продемонструємо це на прикладі курсу дистанційного навчання французької мови. Після завершення вивчення теми “Professions et salaries” («Професії та заробітна плата») студенти мають оволодіти такими навичками та вміннями:

- розуміти висловлювання людей, які розповідають про свою роботу та заробітну платню;

- вміти розповісти про свою роботу та заробітну платню;

- вживати дієслово “faire” в структурах цієї теми;

- розуміти (рецептивний рівень) та вживати (продуктивний рівень) майбутній час;

- вживати сполучник “si” в умовних реченнях;

- розрізняти дві форми використання вказівних займенників;

- переказувати текст у визначеному обсязі лексичних одиниць;

- розрізняти звуки [s], [z].

Крім того, вказуються лексичні одиниці, які мають бути засвоєні студентами з розділів «Заробітна платня», «Різновиди професій», «Заробітна платня жінок». Названі вміння і навички формують у студента лінгвістичний

та соціолінгвістичний складники іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови [132].

Поточне оцінювання, що є безперервним процесом, застосовується на всіх етапах навчання і дає можливість тьютору удосконалювати навчання безпосередньо в навчальному процесі. Воно полегшує адаптацію навчального матеріалу, виявляє недоліки в навчальному плані та визначає необхідність його корекції. Так, наприклад, під час вивчення іспанської мови (проміжний рівень) протягом року студенти подають на перевірку тьютору п'ять завдань. Терміни подачі та принципи оцінювання повідомляються студентам на початку курсу навчання.

Підсумкове оцінювання, розраховане на завершений курс навчання, дає можливість констатувати кінцевий рівень сформованості вмінь і навичок та ефективність процесу навчання. В навчальних закладах Великої Британії підсумкове оцінювання відбувається у формі іспиту або захисту проекту. Проектні роботи перевіряються двічі: тьютором курсу та стороннім (незалежним) тьютором. Незалежний тьютор не має інформації, чий проект він перевіряє та яку оцінку поставив тьютор курсу. Результати підсумкового оцінювання є для навчальних закладів базою для розроблення нових навчальних планів і програм [132].

У процесі навчання іноземної мови насамперед контролюють та оцінюють не фактичні академічні знання, а різні вміння: загальнонавчальні (висловлювати свою думку, вести дискусії, аргументувати тощо); спеціальні предметні (дати характеристику економіко-географічному положенню країни, мова якої вивчається; скласти зв'язну розповідь за темою «Сім'я»); міжпредметні (використання іноземної – німецької мови для підготовки реферату про німецькі міста на основі матеріалів, знайдених в Інтернеті на німецькомовних сайтах).

На курсі PGCE не існує офіційних іспитів. Протягом кожного з трьох рівнів курсу студентів постійно оцінюють тьютор, ментор та шкільний методист, які дають відгуки щодо успішності проходження курсу. Щотижня

ментор спілкується зі студентом щодо виконання плану індивідуальної підготовки, складає протоколи зустрічей. Тьютор, ментор та шкільний методист готують наприкінці педагогічної практики звіт про проходження студентом педагогічної практики. По завершенні кожного рівня студент готує портфоліо. Студент має вчасно надсилати портфоліо, щоб тьютор отримав його не пізніше ніж за три тижні (21 день) після проходження діагностичної процедури «Needs Analysis» або наприкінці педагогічної практики на кожному рівні. Якщо є причина, через яку це не може бути виконано своєчасно, студент має сповістити про це свого тьютора перед датою здавання. Якщо встановлено нові терміни в межах трьох тижнів від початкової дати здавання, тьютор повинен проінформувати керівництво курсу PGCE про нові терміни. Якщо вони виходять за межі трьох тижнів від початкової дати здавання, практикант має надіслати запит на заявку про перенесення термінів здавання портфоліо від керівництва курсу PGCE та відправити її, належно заповнивши, тому ж відділу. Ця форма також додається до портфоліо. Портфоліо надсилають поштою. Студент має зберігати власний примірник його матеріалів на випадок ускладнень з поштовою службою.

Тьютор оцінює портфоліо наприкінці кожного рівня та підсумовує у звіті з наданням докладних відгуків щодо наданих завдань для оцінювання (на першому та другому рівнях). Протягом третього рівня студенти виконують завдання для оцінювання, підсумком якого є здобуття сертифіката PGCE. Ці завдання оцінюють відповідно до професійних стандартів рівня сформованості професійної компетентності вчителя іноземної мови за п'ятибальною шкалою: 1 – відмінно (студент продемонстрував високі результати навчання та професійного рівня); 2 – добре (студент продемонстрував достатні результати навчання та професійного рівня); 3 – задовільно (студент продемонстрував середні результати навчання та професійного рівня); 4 – незадовільно (студент продемонстрував низькі

результати навчання та професійного рівня); 5 – студент не захистив портфоліо (див. Додаток 3).

Існує контроль оцінювання портфоліо та забезпечення об'єктивності оцінювання з метою прийняття справедливих, точних і послідовних рішень. Процес оцінювання перевіряє кваліфікаційна рада ВУ, до складу якої входять зовнішні екзаменатори з кожної навчальної дисципліни. Студенти, які продемонстрували сформованість професійної компетентності вчителя іноземної мови, отримують сертифікат PGCE, виданий Відкритим університетом, та статус кваліфікованого вчителя [129].

Таким чином, нормативно-правове, навчально-методичне, технологічне забезпечення та оцінювання результатів навчання, що спрямовані на формування у студентів професійної компетентності, підвищують ефективність дистанційної підготовки вчителів іноземної мови. Наочно ці взаємозв'язки можна подати у вигляді схеми (Рис. 2.3).

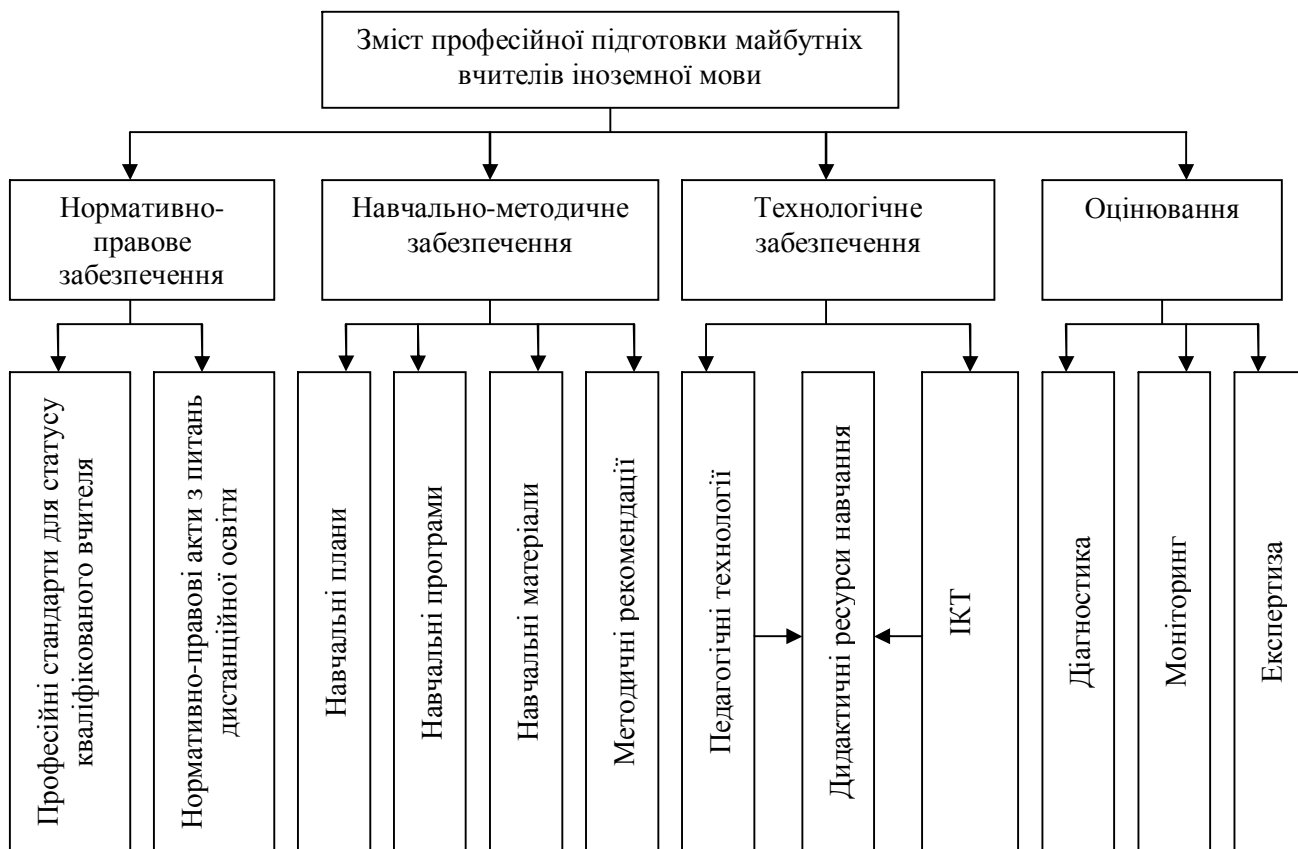


Рис. 2.3. Структура змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у Великій Британії

Отже, на основі аналізу вище описаного британського досвіду можна надати визначення поняття «зміст професійної підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання», під яким розуміється сукупність нормативно-правового, навчально-методичного, технологічного забезпечення та оцінювання, спрямованих на набуття умінь, навичок, професійних якостей, що складають основу сформованості загальнопедагогічної, загальнокультурної та іншомовної комунікативної компетентностей фахівця, здатного професійно організовувати навчання учнів міжкультурного спілкування іноземною мовою.

## **2.2. Організаційно-педагогічне забезпечення професійної підготовки**

Реалізація змісту підготовки майбутніх учителів іноземної мови у Великій Британії відбувається на підставі відповідного організаційно-педагогічного забезпечення, яке охоплює:

- 1) кредитно-модульну структуру здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр та вчителя іноземної мови – сертифікат PGCE (post-graduate certificate in education);
- 2) структуру базової підготовки вчителів іноземної мови (ITTС) за напрямками й рівнями;
- 3) шляхи здобуття сертифіката PGCE;
- 4) форми організації навчання.

Слід зазначити, що кожна структурна ланка організаційно-педагогічного забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови за дистанційною формою навчання у Великій Британії реалізується завдяки ефективній праці кваліфікованих фахівців ВНЗ та наполегливим зусиллям студентів. Розглянемо її складові більш детально.

Першою структурною ланкою в нашому розгляді є кредитно-модульна структура набуття освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр та вчителя іноземної мови – сертифікат PGCE (post-graduate certificate in education). У Великій Британії використовується система накопичення студентами кредитних балів (залікових одиниць). Кредит вимірює робоче навантаження студента для успішного опанування навчальної програми або кваліфікації. Один кредит дорівнює 10 годинам навчання. Наприклад, курс, що складається з 60-ти кредитів, відповідає 600 годинам навчального навантаження, що становить майже 16 годин занять на тиждень. Кредити зараховуються після успішного завершення курсу [81].

Так, наприклад, у Відкритому університеті Великої Британії ступінь бакалавра змушує студента набрати мінімум 360 залікових одиниць протягом 3–16 років навчання. Студент може накопичувати на рік різну кількість кредитів: від 30 до 120. Він не зобов'язаний набирати однакову кількість кредитів щороку, а може особисто обирати ту кількість, яка його влаштовує. Від цього залежить оплата за навчання. Стандартна (100 %) оплата розрахована на те, що студент на рік має набрати 120 кредитів. Якщо студент накопичує 60 кредитів за рік, плата за навчання становить 50 % від стандартної, 30 кредитів – 25 % (Табл. 2.2) [90].

Таблиця 2.2

**Організаційні та фінансові засади підготовки вчителів іноземної мови за системою дистанційного навчання у Відкритому університеті Великої Британії**

<i>Інтенсивність навчання</i>	<i>Відсоток стандартної оплати</i>	<i>Вартість навчання за рік</i>	<i>Тривалість навчання</i>
120 кредитів на рік	100%	?5000	3 роки
60 кредитів на рік	50%	?2500	6 років
30 кредитів на рік	25%	?1250	12 років

Досвід британських вищих навчальних закладів свідчить про те, що переважно студенти дистанційного навчання набирають не більше 60-ти кредитів за курс, який вони вивчали протягом року. Лише в особливих випадках студенти, які набувають професію дистанційно, можуть максимально отримати 120 кредитів за рік, що є еквівалентним навантаженню стаціонарного навчання. За цих умов ступінь бакалавра студент здобуває за три роки, а сертифікат PGCE – за один рік, що є оптимальним варіантом. Але, як свідчить практика дистанційного навчання у Великій Британії, це трапляється надто рідко, адже понад 80 % студентів поєднують навчання у системі дистанційної освіти з роботою [108, с. 196]. Згідно із статистичними даними Відкритого університету, у Великій Британії більшість студентів, навчаючись у системі дистанційної освіти, отримують ступінь протягом шести років. Прискорити здобуття ступеня бакалавра чи отримання сертифіката може наявність кредитних балів, попередньо набраних студентом в іншому навчальному закладі. Нами з'ясовано, що існують обмеження в часі для завершення дистанційних курсів іноземних мов та курсу PGCE у Відкритому університеті (ВУ) (Табл. 2.3) [89].

Таблиця 2.3

**Порядок здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр та вчителя іноземної мови – сертифікат PGCE (post-graduate certificate in education) у Відкритому університеті Великої Британії**

<b>Кількість кредитів, попередньо набраних в іншому навчальному закладі</b>	<b>Кількість кредитів, які необхідно набрати у ВУ для отримання кваліфікації</b>	<b>Максимальна тривалість навчання у ВУ</b>
300-330 кредитів	30-60 кредитів	4 роки
240-270 кредитів	90-120 кредитів	7 років
180-210 кредитів	150-180 кредитів	9 років
120-150 кредитів	210-240 кредитів	12 років
60-90 кредитів	270-300 кредитів	14 років
30 кредитів	330 кредитів	16 років

Для того, щоб здобути освітньо-кваліфікаційний рівень учителя іноземної мови – сертифікат PGCE (post-graduate certificate in education), що надає статус кваліфікованого вчителя (QTS – qualified teacher status), студенту необхідно спочатку здобути ступінь бакалавра за фахом «Сучасні іноземні мови», а потім закінчити курс базової підготовки вчителів іноземної мови, по завершенні якого він отримує відповідний сертифікат у галузі освіти.

Курс для здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» за фахом «Сучасні іноземні мови» пропонує обрати дві іноземні мови для вивчення (французьку, німецьку чи іспанську) чи одну іноземну мову та англійську. Студенти також можуть вивчати італійську мову (до середнього рівня), китайську та уельську мови (початковий рівень). Цей курс дає можливість поєднувати вивчення двох нових мов з вивченням прикладної лінгвістики англійської мови чи вивчення однієї сучасної іноземної мови з вивченням англійської мови. Курс пропонує такі способи поєднання мов для вивчення у залежності від інтересів і кар'єрних прагнень студента, попереднього рівня володіння мовами:

- англійська та французька (початковий рівень) мови;
- англійська та французька (середній рівень) мови;
- англійська та французька (поглиблений рівень) мови;
- англійська та німецька (початковий рівень) мови;
- англійська та німецька (середній рівень) мови;
- англійська та німецька (поглиблений рівень) мови;
- англійська та іспанська (початковий рівень) мови;
- англійська та іспанська (середній рівень) мови;
- англійська та іспанська (поглиблений рівень) мови;
- французька та німецька мови (початковий рівень);
- французька та німецька мови (середній рівень);
- французька (поглиблений рівень) та німецька (початковий рівень) мови;



- французька (початковий рівень) та німецька (поглиблений рівень) мови;
- французька та іспанська мови (початковий рівень);
- французька та іспанська мови (середній рівень);
- французька (поглиблений рівень) та іспанська (початковий рівень) мови;
- французька (початковий рівень) та іспанська (поглиблений рівень) мови;
- німецька та іспанська мови (початковий рівень);
- німецька та іспанська мови (середній рівень);
- німецька (поглиблений рівень) та іспанська (початковий рівень) мови;
- німецька (початковий рівень) та іспанська (поглиблений рівень) мови [90].

Розглянемо детальніше, як приклад, кредитно-модульну структуру здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» сучасних іноземних мов: французька і німецька мови (початковий рівень) «BA (Honours) Language Studies: French and German: beginners' entry level French and German pathway» в контексті нашого дослідження, що складається з 360 кредитів і має три рівні навчання.

На першому рівні студент повинен завершити два обов'язкових тридцятикредитні модулі з французької мови «Bon depart: beginners' French» (L 192) і «Ouverture: intermediate French» (L120) та два обов'язкових тридцятикредитні модулі з німецької мови «Rundblick: beginners' German» (L193) і «Auftakt: intermediate German (L130)». Після завершення навчання студенти досягають мовного рівня, еквівалентного рівню «B1» стандартів Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти [150]. Результатом навчання студентів на першому рівні має бути сформованість у них певного рівня *соціолінгвістичної* компетенції як структурного компонента професійної компетентності вчителя іноземної мови. Ця компетенція містить

чотири види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письмо. В межах формування вмінь і навичок аудіювання та говоріння по завершенні першого рівня навчання студент має бути спроможним коротко виражати свою думку на загальні/культурні теми, давати поради із відомих йому тем, розуміти інструкції чи публічні оголошення. Володіння вміннями і навичками читання як результат навчання передбачає на цьому рівні здатність студента розуміти повсякденну інформацію і зміст статей та загальний зміст інформації у звичайній для нього сфері. Результатом опанування четвертого виду мовленнєвої діяльності (письмо) має бути набуття студентами вмінь писати листи та робити нотатки на знайомі їм чи очікувані теми [90].

Другий рівень складається з двох обов'язкових шістдесятикредитних модулів з французької мови «Envol: upper intermediate French» (L211) і німецької «Motive: upper intermediate German» (L203). Протягом навчання на другому рівні студент повинен відвідувати навчальні заклади Франції та Німеччини або навчатися там дистанційно. Після закінчення навчання на цьому рівні студенти досягають мовного рівня, еквівалентного «B2» стандартів Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти [1]. В межах набуття вмінь і навичок аудіювання та говоріння по завершенні другого рівня навчання студент має бути спроможним розуміти та брати участь у спілкуванні на знайомі йому теми та підтримувати його щодо широкого кола проблем. Другий рівень володіння вміннями і навичками читання передбачає набуття студентом здатності переглядати тексти, відшуковуючи необхідну інформацію, та розуміти детальні інструкції чи поради. Результатом набуття вмінь і навичок письма має бути спроможність студентів уміти робити нотатки, слухаючи когось, чи писати листи [90].

На третьому рівні студенти вивчають два шістдесятикредитні модулі з французької і німецької мов «Mises au point: advanced French» (L310), «Variationen: advanced German» (L313). Після завершення навчання студенти досягають мовного рівня, еквівалентного рівню «C1» стандартів

Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти [150]. В межах набуття вмінь і навичок аудіювання та говоріння по завершенню третього рівня навчання студент має бути спроможним брати активну участь у спілкуванні на професійні теми, з якими він ознайомлений, під час зустрічей та семінарів, а також підтримувати розмову, що стосується повсякденного життя без очевидних ускладнень у доборі виразів. Володіння вміннями і навичками читання передбачає спроможність студента читати достатньо швидко, щоб упоратися з академічним курсом, знайти інформацію у пресі або зрозуміти листування. Набуття навичок письма передбачає уміння студентів підготувати діловий лист, робити достатньо точні нотатки на зустрічах чи написати есе, що ілюструє оволодіння вміннями і навичками спілкування [90].

Якщо студенти на початку навчання мають середній або поглиблений рівень володіння мовами, що вивчатимуть, або обрали для вивчення одну іноземну мову й англійську, то перший рівень навчання складатиметься з обов'язкових і вибіркового модулів. Наприклад, перший рівень («B1» стандартів Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти) для здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» сучасних іноземних мов: французька та іспанська мови (середній рівень) «BA (Honours) Language Studies: French and Spanish: intermediate entry level French and Spanish pathway» складається з двох обов'язкових тридцятикредитних модулів з французької та іспанської мов «Ouverture: intermediate French» (L120), «En rumbo: intermediate Spanish» (L140) та шістдесяти вибіркового кредитів, де студенти можуть вивчати інші мови (італійська та німецька – початковий або середній рівень, уельська і китайська – початковий рівень), або можуть обрати тридцятикредитні модулі з англійської мови «English for academic purposes online» (L185), «Voices and texts» (A150) [130].

Другою структурною ланкою в нашому розгляді є базова підготовка вчителів іноземної мови (ІТТС) за напрямками й рівнями. Для отримання сертифіката PGCE студентам необхідно протягом одно- чи дворічного

навчання успішно набути рівень базової підготовки учителів іноземної мови, засвоївши Initial Teacher Training Course (ITTC) (S16), який складається з шістдесяти кредитів. Цей курс пропонується в Англії, Уельсі, Північній Ірландії і коштує ?3375. Відкритий університет висуває вступні вимоги для тих, хто має намір вивчати курс базової підготовки вчителів іноземної мови і отримати сертифікат PGCE, а саме:

- студент повинен бути громадянином Англії, Уельсу чи Північної Ірландії і мати можливість проходити педагогічну практику в місцевій школі;
- мати освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр» університету Великої Британії або еквівалентну кваліфікацію, що належить до сфери іноземних мов (не менш 180 кредитів відводиться на іноземні мови);
- мати диплом бакалавра французької, німецької чи іспанської мови як основної і французької мови (початковий рівень);
- вільно спілкуватись англійською мовою;
- під час співбесіди продемонструвати знання методики викладання іноземних мов.

Базова підготовка вчителів іноземної мови (ITTC) складається з шести напрямів: «Іноземна мова» (A), «Учні» (B), «Планування» (C), «Викладання» (D), «Оцінювання» (E), «Професійна роль» (F), які засвоюються на трьох рівнях: ознайомлення (рівень 1), консолідації (рівень 2), автономії (рівень 3). Відповідно до цього кожен напрям містить три модулі (по одному модулю на кожному рівні) (Табл. 2.3).

Третьою структурною ланкою у нашому розгляді є шляхи здобуття сертифіката PGCE. Зареєструвавшись на курсах базової підготовки вчителів іноземної мови, кожен студент має пройти діагностичну процедуру «Needs Analysis» протягом чотирьох місяців після реєстрації. Під час її застосування розглядається і оцінюється попереднє навчання і досвід викладання та роботи з учнями в школі (виконання обов'язків асистента вчителя). Залежно від результатів діагностичної процедури «Needs Analysis» студенти можуть потребувати проходження повного курсу навчання, або їх можуть звільнити

від певної частини навчання. За результатами діагностичної процедури «Needs Analysis» відповідні співробітники ВНЗ та студент спільно визначають, з якого рівня майбутній учитель іноземної мови має починати навчання. Наведемо схематичну характеристику рівнів здобуття студентами кваліфікації вчителя іноземної мови – сертифікат PGCE, що надає статус QTS. Способи її здобуття передбачають різні стартові можливості студентів відповідно до рівня сформованості у них окремих складових професійної компетентності вчителя іноземної мови (у Відкритому університеті це називається «рівень опанування професійних стандартів»). На основі цього визначається стратегія (шляхи) здобуття відповідної кваліфікації та план організації дистанційного навчання. Ці шляхи передбачають початок навчання студента як з першого чи другого, так і з третього рівня навчання (Табл. 2.4).

Таблиця 2.4

## СТРУКТУРА PGCE КУРСУ

Шляхи здобуття PGCE						
Шлях 1 (початок з першого рівня навчання)						
	Рівень 1 Ознайомлення		Рівень 2 Консолідація		Рівень 3 Автономія	
Напрямок А	Модуль 1А	Педагогічна практика в школі 5 тижнів (гнучка)	Модуль 2А	Педагогічна практика в школі 3 тижні (гнучка, 1 тиждень в початковій школі) 5 тижнів (безперервна)	Модуль 3А	Педагогічна практика в школі 2 тижні (гнучка) 8 тижнів (безперервна)
Напрямок В	Модуль 1В		Модуль 2В		Модуль 3В	
Напрямок С	Модуль 1С		Модуль 2С		Модуль 3С	
Напрямок D	Модуль 1D		Модуль 2D		Модуль 3D	
Напрямок E	Модуль 1E		Модуль 2E		Модуль 3E	
Напрямок F	Модуль 1F		Модуль 2F		Модуль 3F	
	Знання предмета		Знання предмета		Знання предмета	
	Оцінювання 1		Оцінювання 2		Оцінювання 3	

## Продовження таблиці 2.4

Шляхи 2 та 3 (початок з другого або третього рівня навчання)				
	<b>Рівень 2 Консолідація</b>		<b>Рівень 3 Автономія</b>	
Напрямок А	Модуль 2А	3 тижні (гнучка, 1 тиждень в початковій школі) 5 тижнів (безперервна) Педагогічна практика в школі	Модуль 3А	Педагогічна практика в школі 2 тижні (гнучка) 8 тижнів (безперервна)
Напрямок В	Модуль 2В		Модуль 3В	
Напрямок С	Модуль 2С		Модуль 3С	
Напрямок D	Модуль 2D		Модуль 3D	
Напрямок E	Модуль 2E		Модуль 3E	
Напрямок F	Модуль 2F		Модуль 3F	
	Знання предмета		Знання предмета	
	Оцінювання 2		Оцінювання 3	

Четвертою структурною ланкою в нашому розгляді є форми організації навчання. Успішна реалізація формування професійної компетентності вчителя іноземної мови у системі дистанційного навчання передбачає забезпечення: системності і ґрунтовності знань, формування та автоматизації умінь і навичок, застосування їх у практичній діяльності. Аналітичний огляд спеціальної літератури дає підстави констатувати, що внаслідок своїх особливостей сучасна дистанційна підготовка вчителів іноземної мови має власні специфічні форми організації навчального процесу. Так, у ВНЗ Великої Британії пропонують студентам такі форми організації навчання на відстані: аудиторні практичні заняття (Day schools), навчання у літній школі (Summer school), тьюторіали (tutorials) та навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій (Рис. 2.4) [90].

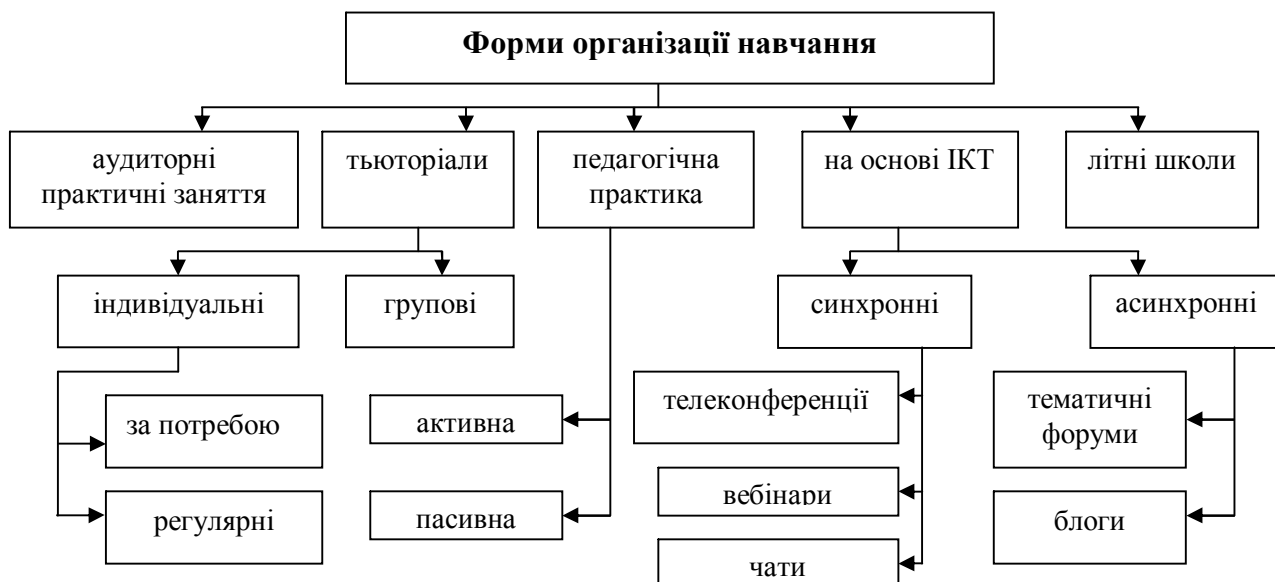


Рис. 2.4. Форми організації дистанційного навчання під час підготовки вчителів іноземної мови

Аудиторні практичні заняття проводяться тричі на рік, на вихідних, забезпечуючи навчання у формі «сам на сам» з тьютором, а також можливості для зустрічі та обміну досвідом з іншими студентами. Вони функціонують як форум, у межах якого можуть бути встановлені мережі підтримки навчання. Місця зустрічі залежать від предмета, кількості студентів та їх географічного розташування. Передбачається, що студенти мають відвідувати аудиторні практичні заняття за будь-якої можливості. Їм потрібно додати довідки про їх відвідування до своїх портфоліо.

Перебування студентів в однокласній літній школі є однією з форм організації навчання іноземних мов, передбачених програмою при здобутті ступеня бакалавра. Пріоритетна мета літньої школи – надання студентам допомоги щодо розвитку та удосконалення навичок і вмінь усного спілкування, якого так бракує у навчанні на відстані; сприяння розвитку міжособистісних навичок спілкування іноземною мовою як основи формування у студентів іншомовної комунікативної компетентності. Літні школи – це чудова нагода спілкуватися сам на сам з тьюторами, носіями мови, авторами статей і підручників, учасниками теле- і відеопрограм. Студенти мають можливість брати участь у дискусіях, міжособистісних

спілкуваннях, що сприяє впевненості в собі, а також досягненню успіху. Навчальне навантаження для студентів у літній школі становить 8 год. на день. Протягом дня студенти мають змогу на відповідних практичних заняттях відпрацьовувати й удосконалювати свій іншомовний досвід, розвивати лінгвістичну (мовну), соціолінгвістичну, мовленнєву, прагматичну складники іншомовної комунікативної компетентності. Поряд з практичними заняттями студенти отримують індивідуальні, групові консультації від носіїв не тільки мови, а й соціокультурного досвіду народу, нації, етносу як його ментальної основи. Такі консультації дають можливість вдосконалювати рівень володіння чотирма видами мовленнєвої діяльності (письмом, аудіюванням, говорінням, читанням) та глибше розуміти духовний світ представників іншомовного культурного середовища. Упродовж дня проводиться круглий стіл країнознавчого, соціального спрямування, під час якого студенти зобов'язані показати певний рівень сформованості дискурсивної компетенції як здатності поєднувати окремі пропозиції в зв'язне повідомлення – дискурс, використовуючи для цього різні синтаксичні й семантичні засоби когезії. У випадку відповідних організаційних складнощів проведення круглого столу (різний рівень володіння мовою, лексичним словниковим запасом, особистісні особливості слухачів літньої школи), студенти повинні демонструвати застосування стратегічної компетентності як здатності використання вербальних і невербальних засобів у випадку загрози розриву комунікації [90].

Отже, літня школа як форма організації навчального процесу містить відповідні форми проведення окремих занять: практичні заняття, індивідуальні, групові консультації, круглі столи. Весь цей комплекс спрямований на формування й розвиток професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови, яких готують в умовах дистанційної освіти до відповідної педагогічної діяльності.

Ще однією формою організації навчання у дистанційній підготовці вчителів іноземної мови є тьюторіали (англ. – tutorials – консультація, зустріч



з керівником). Вони поділяються на індивідуальні та групові. У свою чергу, індивідуальні тьюторіали диференціюються на такі види діяльності: тьюторіали за необхідністю, пропоновані студентам у відповідь на їхні запити і надані через телефон, пошту, електронну пошту, особисті зустрічі (які є дуже обмеженими); регулярні, пропоновані студентам у формі зворотного зв'язку для з'ясування питань, пов'язаних із перевіреними тьютором завданнями, проходженням педагогічної практики у школі [91].

Перевіряючи роботи студентів, тьютор визначає їхні проблеми і намагається допомогти подолати їх шляхом зворотного зв'язку, який здійснюється через наявні засоби (пошту, електронну пошту, факс, особисті зустрічі та ін.). Групові тьюторіали – це робота в групі, яка є найбільш звичною й поширеною формою організації дистанційної підготовки вчителів іноземної мови при отриманні ступеня бакалавра.

Тьюторіали організовують та проводять з різною метою. Вони спрямовані на: а) ознайомлення студентів на початку навчання зі змістом курсу, розкладом, запропонованими ресурсами, формами навчання, підтримки та допомоги; б) удосконалення навичок і вмінь спілкування; в) розв'язання проблем студентів, пов'язаних із навчанням, проходженням шкільної практики; г) подальше обговорення цих проблем та пошук оптимальних шляхів їх подолання. До того ж, під час тьюторіалів студенти отримують допомогу щодо підготовки портфоліо по завершенні кожного рівня навчання.

Зазвичай тьюторіали проводять у вечірній час у робочі дні або у вихідні. Тьюторіали сприяють розвитку й формуванню навичок та вмінь спілкування. Так, наприклад, у Відкритому університеті Великої Британії відповідно до навчальних програм протягом курсу студенти мають близько п'яти тьюторіалів, на які відводиться по 3 год. на кожний [129, с. 66]. Однак не всі студенти відвідують тьюторіали, оскільки мешкають далеко від навчального закладу. Виправданою альтернативою в цьому випадку є форми організації навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій, які,

залежно від способу взаємодії, поділяються на синхронні й асинхронні. Синхронні форми організації навчання – це взаємодія суб'єктів пізнавального процесу в режимі реального часу. До них належать: телеконференції, чати, вебінари. Асинхронні форми організації навчання, де взаємодія суб'єктів пізнавального процесу (тьютора, ментора та студентів) відбувається в довільний час. До таких форм організації навчання належать тематичні форуми та блоги [150].

Розглянемо детальніше синхронні форми організації навчання. Першою у нашому аналізі є телеконференція. Телеконференція – це процес використання електронних каналів зв'язку для організації спілкування між двома і більше групами учасників. Під час телеконференції передається звук, зображення або комп'ютерні дані. Повідомлення, що його надсилають на телеконференцію, стає доступне всім її учасникам, відтак процес нагадує спілкування за круглим столом. Кожна конференція має координатора, який стежить за тим, щоб не було порушень тематики конференції, етикету тощо. У Відкритому університеті координатором є тьютор. Телеконференції – це загальний термін, що стосується різних технологій, включаючи аудіоконференції (audioconferencing), відеоконференції (videoconferencing) і комп'ютерні конференції (computerconferencing). Тематику таких конференцій можуть бути: «Поняття “система навчання” та його зміст», «Сучасні вимоги до кваліфікації вчителя іноземної мови», «Класифікація методів навчання іноземних мов», «Вимоги до уроку іноземної мови» тощо [151, с. 1345].

Аудіоконференція – це голосова конференція через Інтернет. Таку форму організації навчання широко використовують у дистанційній підготовці вчителів іноземної мови з метою встановлення зв'язків між тьютором та групами студентів. Завдяки тотальному покриттю всієї території Великої Британії телефонними мережами проводити аудіоконференції відносно легко й дешево. Аудіоконференція – найдоступніший вид онлайн комунікації, що дає можливість спілкуватися з людьми, які не мають веб-камери, але мають мікрофон. Щоб створити аудіоконференцію тьютору та

студентам непотрібне додаткове дороге устаткування чи установка додаткових програм на комп'ютер. Все, що потрібно для створення аудіо-конференції, – це мікрофон. Проте кількість студентів, які беруть участь у ній одночасно, є незначною. Це пояснюється тим, що тьютору важко охопити увагою більше ніж п'ять або шість телефонних зв'язків під час конференції. До того ж окремі фахівці дистанційного навчання (Д. Роджерс, А. Вульф та ін.), маючи певний досвід, зазначають, що аудіоконференції не завжди є надійними і не настільки ґрунтовно розробленими, щоб задовольняти запити всіх студентів і забезпечувати якісне навчання [152]. Під час організації аудіоконференції тьютор має усвідомлювати, що за неможливості візуального контакту, застосування наочності зміст такої конференції може бути спрямований на розвиток чотирьох видів мовленнєвої діяльності через індивідуальні консультації та застосування відповідних вправ або на контроль і корекцію набутих студентом відповідних професійних умінь і навичок через надання студентами тьютору відповідних звітів про проходження педагогічної практики, виконаних завдань, описів складнощів, з якими вони зіткнулися під час навчання. При цьому тьютор має враховувати, що, оволодіваючи будь-яким видом мовленнєвої діяльності, обов'язково слід спиратися на слухомоторні навички, тобто в основі навчання будь-яких видів мовленнєвої діяльності лежать усні вправи: домінує принцип комунікативного спрямування навчання, це сприяє розвитку комунікативної компетентності вчителя іноземної мови як частини його професійної компетентності. Отже, ефективність і доцільність проведення аудіоконференцій потребує ретельнішого вивчення й дослідження [153, с. 143].

Відеоконференція – це спосіб обміну відеозображеннями, звуком і даними між двома або більше суб'єктами навчання, які мають відповідне обладнання та апаратно-програмні комплекси. У відеоконференції може брати участь до десяти учасників. Вони можуть бачити і чути один одного в реальному часі, а також обмінюватися даними і спільно їх обробляти.

Подібна система здатна значно підвищити продуктивність роботи студентів, забезпечуючи їм такі можливості, як особисте спілкування з викладачем без витрат на переїзди, своєчасний обмін необхідною інформацією та спільна робота над будь-яким завданням віддалених один від одного учасників навчального процесу [153, с.165].

Відеоконференцзв'язок об'єднує прямий діалог, доступ до баз даних, передачу голосу і відео, а також функцію «білої дошки». За допомогою такої «дошки» користувачі можуть робити на документі свої позначки і ознайомлюватися з коментарями та поправками інших учасників конференції. Під час організації відеоконференції тьютор має розуміти, що він може ефективно використати візуальний контакт, різноманітні форми дидактичної наочності, способи емоційно-психологічної взаємодії. Тому метою такої конференції може бути не лише розвиток чотирьох видів мовленнєвої діяльності, але й формування лінгвістичної (мовної), соціолінгвістичної, мовленнєвої, прагматичної, дискурсивної, соціальної, стратегічної складників іншомовної комунікативної компетентності через інтерактивну взаємодію суб'єктів навчання (діалог, полілог, дискусія, дебати тощо). Враховуючи можливість передачі практично будь-яких видів інформації, простоту і швидкість спілкування, природність процесу спілкування, відеоконференції можна вважати найефективнішою технологією організації системи дистанційної освіти [151, с. 1467].

Комп'ютерні конференції відбуваються, коли два або більше суб'єктів навчання беруть в них участь з використанням двох або більше комп'ютерів. Як правило, тьютор відповідає за обробку інформації, розміщеної на екрані комп'ютера, аби дати можливість ознайомитися з нею всім студентам. Студенти можуть взяти участь у конференції, споглядаючи одну з презентацій на комп'ютері. Вони також можуть спілкуватися за допомогою миттєвих повідомлень. Деякі комп'ютерні конференції відбуваються одночасно з аудіоконференцією. Таким чином, тьютор та студенти можуть спілкуватися через телефонний зв'язок, коли вони дивляться, що відбувається

на екрані. Для її проведення необхідне лише підключення до мережі Інтернет.

Комп'ютерна конференція має декілька переваг. По-перше, більшість учасників має можливість залишити свої повідомлення, якщо вони не зможуть взяти участь. Функція миттєвого повідомлення дає можливість студентам ставити запитання. Запитання можуть бути адресовані всім учасникам або тьюторам. Тести і вправи зберігаються під час перерв у роботі конференції. Це ідеальний варіант для дистанційного навчання, позаяк студенти можуть зберегти те, чому вони навчаються. Тьютор може налаштувати комп'ютер конференції для того, щоб студенти кожен окремо могли виконувати вправи і завдання або якимось іншим чином брати участь у конференції. Він може також контролювати те, що відбувається на екрані, щоб інші студенти і він сам могли оцінити рівень сформованості своїх професійних навичок. Проте поряд із позитивними ознаками цієї форми організації навчання є й негативні. Через те що зв'язок у комп'ютерній конференції має й асинхронний характер, існує затримка у відправленні запитань та отриманні відповідей на них. Типовим для цього виду взаємодії є бесіда «у повільному режимі» (темпі), під час якої повідомлення, запитання та відповіді на них можуть бути розділені декількома днями [150]. Саме тому комп'ютерні конференції в дистанційній підготовці вчителів іноземної мови застосовуються як допоміжний засіб навчання.

У комп'ютерних конференціях може брати участь велика кількість студентів. Це зробити дуже просто. Треба всього лише підключитися до конференції, набравши її адресу. На екрані комп'ютерів учасників відображаються висловлювання і відгуки всіх учасників конференції. Хоча повідомлення й відгуки з'являються швидко, конференції не цілком можна віднести до синхронних засобів. Швидше, вони нагадують гігантські дошки оголошень, на яких пишуть усі учасники. Як і на дошках оголошень, в комп'ютерних конференціях інформація зберігається певний час. Отже можна повернутися і переглянути її навіть коли учасники фізично не беруть у

ній участь. Таким чином, можливий перегляд інформації, що надійшла на конференцію за деякий відрізок часу.

Слід зазначити, що комп'ютерна конференція якоюсь мірою має ознаки аудиторної дискусії. Проте є й відмінності: у комп'ютерній конференції студенти можуть брати участь у зручний для них час і відвідувати дискусію стільки разів, скільки їм потрібно. Через те що комп'ютерні конференції є найсучаснішим і новітнім засобом дистанційного навчання, то ще немає цільових досліджень і даних щодо їх результативності [153, с. 176].

Наступною синхронною формою організації дистанційного навчання є інтерактивні бесіди (chat). У встановлений час студентів запрошують взяти участь у «онлайновій» дискусії, тобто у спілкуванні в реальному часі. В контексті нашого дослідження чат – це миттєвий обмін повідомленнями через Інтернет в онлайн-режимі між двома або кількома суб'єктами дистанційного навчання, що спрямоване на підготовку майбутнього вчителя іноземної мови. Повідомлення можуть бути текстовими (читання й письмо), голосовими (аудіювання й говоріння) або у форматі відео, що імітує особисте спілкування. Бесіда проводиться на основі попередньо поставлених запитань, отже, студенти мають можливість підготувати відповіді, опрацювавши відповідний навчальний матеріал. Веб-чати, текстові чати або IRC (Interactive Relay Chat – інтерактивна передача розмови) являють собою обмін текстовими повідомленнями, який можливий у двох варіантах: загальний і приватний. Загальний текстовий чат ведеться у вікні, яке бачать всі його учасники, а приватний чат передбачає спілкування між двома людьми, тобто тьютором і студентом. Голосові чати використовують для проведення вебінарів. Про них як форму організації дистанційного навчання мова піде нижче. Відеочати – це голосові чати з трансляцією відеозображення співрозмовників. Голосові та відеочати зазвичай поєднують з текстовими, при цьому листування ведеться паралельно. Досвід навчальних закладів Великої Британії дає підстави стверджувати, що студентам із недостатньо розвиненими комунікативними навичками та вміннями бракує впевненості, а

відтак вони побоюються інтерактивного спілкування. Тобто такий засіб навчання є позитивним з огляду на корисність та ефективність для студентів більш високого рівня володіння мовою, що відповідає середньому (intermediate) та вище середнього (upper-intermediate) рівням [154, с. 225].

Вебінар є однією з сучасних форм організації дистанційної підготовки вчителів іноземної мови, це он-лайн захід, організований за допомогою веб-технологій у режимі прямої трансляції. Вона використовується для обміну між студентами інформацією та ідеями, для з'ясування непорозумінь, труднощів. Під час вебінару кожен з учасників знаходиться біля свого комп'ютера, а зв'язок між ними підтримується через Інтернет за допомогою додатка, що завантажується на комп'ютер кожного учасника, або через веб-додаток. Вебінар не обмежує кількість учасників конференції, але не надає можливості відеодіалогу. Проте за бажанням студента поставити запитання тьютору або іншому студенту використовується чат чи оператор контакт-центру. Таким чином, у вікні вебінару, крім основного вікна з доповідачем, є вікно зі списком онлайн учасників – тих, хто дивиться через мережу і вікно чата з можливістю в письмовій формі поставити запитання. Тьютор та студенти відправляють повідомлення, які одночасно можуть читати всі студенти групи. Отже, такий вид конференції є чудовим засобом спілкування, обміном думками між тьютором та студентами. Зазначимо, що вебінар є досить зручними, коли навчаються студенти з віддалених місць країни і контакт між тьютором і студентами групи обмежений. Можливість запису вебінару з наступним редагуванням дає можливість аналізувати і повторно використовувати матеріали проведеної зустрічі в робочому процесі [154], [155].

Наступним об'єктом нашого аналізу є асинхронні форми організації дистанційного навчання. Почнемо з тематичних форумів. Цей тип взаємодії тьютора і студента має свої переваги та недоліки. Перевагою форуму є те, що можна знайти декілька різних форумів зі схожою тематикою і відшукати там відповіді на свої запитання. Студенти спілкуються між собою та з тьютором на форумі базової підготовки вчителів. На цьому форумі вони також можуть

дістати різні методичні вказівки, посібники, необхідні для навчання. Так, наприклад, студентам курсу PGCE на веб-сайті запропоновано такі електронні довідники: довідники модулів, рекомендації щодо проходження педагогічної практики, рекомендації щодо оцінювання [90].

Довідники модулів доступні студентам та тьюторам. Під час проходження діагностичної процедури «Needs Analysis» студенти і тьютори повинні визначити модулі, які кожен студент має вивчити. Довідники кожного модуля функціонують як мапа навчання. Вони містять перелік видів діяльності, спрямованих на розвиток знань, умінь та навичок викладання, перелік книг для обов'язкового читання, вказівки щодо участі у форумі базової підготовки вчителів, роботи з таким програмами, як Readers (програми-читалки), CD-ROM (комп'ютерними компакт-дисками). Компакт-диски містять аудіо-, відео- та інші матеріали шкільної практики, що допомагають ілюструвати основні питання, що їх вивчають протягом курсу. CD-ROM ресурси повністю пов'язані з матеріалом модуля.

Рекомендації щодо проходження педагогічної практики та рекомендації щодо оцінювання були описані в підрозділі 2.1 цього дисертаційного дослідження.

Проте суттєвими недоліками такої форми організації дистанційного навчання є повільний темп процесу взаємодії (на форумі не можна розрахувати, як швидко дістанеш відповідь на своє запитання) та те, що не завжди відповіді, отримані на форумі, правильно орієнтують у подальшому пошуку потрібної інформації [151, с. 1079].

Загальну картину матеріалів, які надаються на форумі базової підготовки вчителів, наведено у вигляді схеми (див. Додаток К).

Наступною формою організації дистанційного навчання є блог, сторінка сайту, подана у вигляді щоденника чи календаря, в якому інформацію розташовано в хронологічній послідовності. Його оновлюють щодня, щотижня або щомісяця. Право розміщення інформації та редагування блогу має його автор, відвідувачі ж блогу можуть залишити свої коментарі до



статей. У блозі можна також розмістити фотографії, аудіо-, відеопосилання на інші сайти, Інтернет-статті тощо.

Методисти виділяють три типи блогів, що їх використовують під час викладання мовних дисциплін:

1) the tutor blog – підтримується викладачем, наприклад, <http://juliayats.blogspot.com/>;

2) the class blog – підтримується спільними зусиллями викладача і студентів;

3) the learner blog – підтримується студентом індивідуально [153].

Серед блогів існує особливий тип – аудіоблоги, або так звані подкасти (від англ. Podcast чи Podcasting). Аудіоблоги / подкасти – це мережні щоденники з аудіофайлами у форматі MP3. Подкастинг – це створення і поширення аудіофайлів у MP3 форматі в Інтернет-мережі, які можна слухати онлайн чи завантажити в MP3-плеєр. Існують різні типи подкастів: автентичні подкасти (файли з записом носіїв мови, наприклад, <http://www.podcastsinenglish.com>), подкасти, створені викладачами для своїх учнів, студентські подкасти (наприклад, <http://juliay.podomatic.com/>) [156].

Аудіоблоги відкривають перед студентами великі можливості: будь-який студент може записати своє висловлювання на сайті, використовуючи його засоби, а також розмістити звукові файли, записані в інших програмах (наприклад, Audacity і HandyBits), або з диска, але в MP3-форматі.

Робота з блогами – цікавий вид діяльності, спрямований на самостійне виконання студентами творчих завдань. Ведення онлайн журналу дає студентам можливість удосконалювати уміння і навички письма; висловлювати свою точку зору і ознайомлюватися з іншими думками; розвивати навички самоосвіти; задовольняти потреби в самореалізації; одержувати відгуки на опубліковані роботи, визнання й оцінку не лише студентів, але й інших читачів блогу, зокрема, носіїв іноземної мови. Крім того, блог дає можливість викладачу включити в курс іноземної мови

реальну діяльність – ведення онлайн журналу; підвищувати мотивацію студентів до вивчення іноземної мови [157].

Наступною формою організації навчання є педагогічна практика. Вона забезпечує перехід від навчання до роботи у школі. В розділі «Шкільна практика» циркуляра 9/92 «Базова підготовка вчителів» зазначено: «...науковий ступінь або інша кваліфікація, що дає право на присудження статусу кваліфікованого вчителя, надаються за умови вияву спроможності майбутнього вчителя ефективно виховувати учнів, організовувати цілісний процес пізнання, здійснювати навчально-виховну роботу в школі» [158]. Мета педагогічної практики полягає в допомозі студентові здобути практичні знання, навички та вміння, необхідні сучасному вчителю.

Педагогічна практика проходить в школах-партнерах, саме тому головною вимогою для тих, хто здобуває сертифікат PGCE, є проживання студента на території Англії, Уельсу чи Північної Ірландії. Виокремлюють два види педагогічної практики: серійна і блок-практика. У Відкритому університеті студенти проходять блок-практику, коли вони проводять у школі від двох до десяти тижнів наприкінці кожного рівня навчання. Тривалість практики залежить від рівня навчання.

Рівень 1: 25 днів, можливий гнучкий графік, тобто 50 занять практики можуть бути пройдені не підряд; включає один день перебування студента в початковій школі.

Рівень 2: 40 днів (тобто 80 занять), 10 днів з яких можна проходити не підряд, а п'ять тижнів (тобто 25 днів) практики повинні бути безперервними, зокрема п'ять днів проходження практики в початковій школі (її можна переривати).

Рівень 3: 50 днів (тобто 100 занять) педагогічної практики, 10 днів з яких можна проходити не підряд, а вісім тижнів (40 днів) повинні бути безперервними.

Крім того, педагогічна практика може бути активною і пасивною. Під пасивною практикою розуміють спостереження студента за навчально-

виховним процесом, ознайомлення з навчальними програмами, допомогу вчителям. Під активною – безпосереднє проведення студентом навчально-виховної роботи в школі.

На рівні 1 курсу базової підготовки вчителів іноземної мови студенти проходять пасивну практику. Під час цієї практики вони вивчають програми, підручники, організацію навчальної діяльності в школі, відвідують уроки досвідчених учителів, пишуть плани і конспекти уроків, працюють з ментором.

На рівні 2 студенти проходять активну практику під керівництвом досвідченого вчителя. Вони відвідують виховні заходи, заповнюють щоденники успішності, виконують індивідуальну роботу з учнями, перевіряють зошити, контрольні роботи, проводять частину уроку під наглядом вчителя, поступово перебирають на себе його обов'язки (до 50 % навантаження викладача відповідно до шкільного розкладу; принаймні 12,5 годин викладання на тиждень).

На рівні 3 студент самостійно готує навчальні матеріали до уроку, проводить уроки, індивідуальну, позакласну і позашкільну роботу з учнями.

Розклад педагогічної практики має бути обговорений з тьютором, ментором та шкільним методистом. Педагогічна практика передбачена лише після модульного навчання на кожному рівні та отримання пропускнуго портфоліо Відкритого університету за попередній рівень.

Гнучка частина педагогічної практики (на рівнях 2 і 3) зазвичай повинна передувати безперервній частині. Під терміном «гнучка педагогічна практика» розуміють проходження студентом педагогічної практики, мінімальним відрізком часу якої є один день. Під час безперервної педагогічної практики студент перебуває в школі повний робочий день протягом визначеного періоду.

Педагогічна практика має тривати в межах чотирьох місяців. Вона може перериватися шкільними канікулами та навчальними днями, коли розклад не змінюється, але не найдовшими літніми канікулами, після яких

розклад змінюється. Студенти мають електронною поштою інформувати керівників курсу щодо дат проходження педагогічної практики (зокрема й щодо будь-яких змін).

Під час педагогічної практики студент керується «Рекомендаціями щодо проходження педагогічної практики», які він отримує перед початком практики, та потребує підтримки тьютора (tutor), ментора (mentor), шкільного методиста (school coordinator), викладача-предметника (subject leader), регіонального/державного штатного тьютора (regional/national staff tutor). Тьютор – це науковий співробітник Відкритого університету, який надає академічну підтримку та поради студенту-практиканту. Навчання студентів, як уже зазначалося вище, розпочинається з діагностичної процедури «Needs Analysis», на підставі яких тьютор рекомендує студенту відповідний рівень та план навчання. Здебільшого саме тьютор допомагає студентам долати труднощі навчання, вирішувати складні питання, оскільки він найчастіше безпосередньо або опосередковано контактує зі студентами. Отже, тьютор – це висококваліфікований фахівець, який входить до професорсько-викладацького складу Відкритого університету. Він має фундаментальні знання з психології, іноземної мови, методики викладання іноземної мови, комп'ютера, здійснює методичну та організаційну допомогу студентам у рамках програми курсу PGCE, відповідає за дистанційне навчання студентів, оцінює їх протягом курсу, контролює особистісний розвиток студентів упродовж усього періоду навчання.

Менторами та шкільними методистами є вчителі школи, які протягом усього курсу навчання керують проходженням студентом педагогічної практики та оцінюють його досягнення. Вони відвідують, як мінімум, два заняття студента на тиждень, заповнюють бланк аналізу відвідувань, надають спільні відгуки та проводять консультації сам на сам зі студентом для того, щоб перевірити його документацію та успішність виконання плану індивідуальної підготовки (ППП). Наприкінці практики ментор готує та зберігає звіт про педагогічну практику студента на основі Інтернет-

технологій згідно з «Рекомендаціями щодо оцінювання педагогічної практики» для певного рівня навчання. Він оцінює інтегровані якості, вміння, навички, знання, які є складовою професійної компетентності вчителя іноземної мови. Звіт ментора – орієнтир для подальшого розвитку студента і виправлення недоліків. Викладач-предметник – науковий співробітник Відкритого університету, викладач іноземної мови. Він несе відповідальність за всі аспекти вивчення мови на курсі. Регіональним / державним штатним тьютором є науковий співробітник Відкритого університету. До його функціональних обов'язків входить розвиток співробітництва Відкритого університету зі школами на регіональному рівні. Функції кожного суб'єкта навчального процесу як елементів підсистеми – проходження шкільної практики та їх взаємозв'язки – наведено у схемі (див. Додаток Л).

Дистанційна підготовка вчителів іноземної мови передбачає особливу форму взаємодії тьютора і студентів, а також студентів між собою, а саме; опосередковано через технічні засоби зв'язку та інші засоби навчання [49]. У дистанційному навчанні значну частину відомостей, інформації студенти отримують не від тьютора, а безпосередньо за допомогою навчальних матеріалів, Інтернет, у вигляді письмового тексту. Тому функції тьютора змінюються, розширюються, ускладнюються. Він створює умови для розвитку та реалізації автономії студента, розумного балансу творчої свободи, організаційної дисципліни й відповідальності під час навчання, досягнення кінцевого результату, а також його оцінювання [159, с. 210]. Слід зазначити, що тьютори у Відкритому університеті Великої Британії приділяють велику увагу різним формам роботи зі студентами. Це сприяє реалізації особистісно-орієнтованих технологій співпраці (моніторинг виконання завдань, спрямованих на засвоєння знань та їх перевірку, удосконалення самоосвітніх умінь і навичок; аналіз та оцінювання творчих завдань, які передбачають самостійне застосування засвоєних знань, умінь і навичок у розв'язанні конкретних проблем тощо; організація оптимальних груп студентів) [58, с. 117]. Тьютор набуває статусу ініціатора, помічника,

консультанта, координатора, наставника, організатора і партнера, який здійснює керівництво пізнавальною діяльністю студентів і допомагає кожному споживачеві знань знайти оптимальну освітню траєкторію навчального процесу. А це означає, що навчання ґрунтується на принципах співробітництва і ненав'язливого, товариського керівництва, корекції на основі мовної, мовленнєвої та дослідницької діяльності студентів [51].

Вивчення й аналіз літератури з проблеми дослідження свідчать, що не кожен викладач, який працює в царині вищої освіти, здатен стати тьютором, в обов'язки якого входить організація навчання на відстані з використанням Інтернету або інших сучасних засобів інформаційних і комунікаційних технологій. І справа не лише в тому, чи вміє він користуватися електронною поштою й узагалі комп'ютером. Головним для нього є підвищення якості викладання навчальних предметів за рахунок упровадження в навчальний процес нових педагогічних технологій з урахуванням особливостей спілкування зі студентами на відстані; готовності до усунення психолого-педагогічних ускладнень, пов'язаних з відсутністю контакту зі студентами на рівні вимог особистісно-орієнтованого навчання. Адже пріоритет особистості студента не тільки не знижує ролі тьютора, але, навпаки, ускладнює її, підвищує вимоги до нього як до організатора партнерської взаємодії. Тьютор, поділяючи зі студентами відповідальність за навчальний процес і його результативність, визначає загальну схему організації їх самостійної навчальної діяльності, пропонує загальні рамки навчальної ситуації, в якій студенти реалізують свої потреби, інтереси і конструктивний творчий потенціал, намагається створити ситуацію розвитку, яка надає студенту свободу і відповідальність у виборі й прийнятті рішень, автономність, незалежність дій, свободу взаємодії і співпраці у виконанні навчальних завдань водночас із відповідальністю за результат.

Через те що нині система дистанційної підготовки вчителів іноземної мови ще тільки формується, робота тьютора в ній більшою мірою має експериментальний, інноваційний характер. Відкритий університет Великої

Британії дбає про належний професійний рівень цих фахівців. З цією метою на початок навчального курсу кожного тьютора забезпечують пакетом навчальних матеріалів. Наприклад, до складу такого пакета з курсу вивчення іноземної мови входять теорія та методика викладання іноземних мов, психологічні та методичні поради, тридцятихвилинний відеозапис, що ілюструє фрагменти навчального процесу на відстані, та годинний аудіозапис, що вміщує інтерв'ю зі студентами та тьюторами, їхні думки щодо досвіду вивчення курсу іноземних мов, поради, побажання, зауваження [121].

Більшість тьюторів у Відкритому університеті Великої Британії працює погодинно. Тобто, зазвичай їм оплачують працю (згідно з контрактом), враховуючи кількість тьюторіалів (занять зі студентами), кількість перевірених завдань, кількість годин, відведених на індивідуальні, групові зустрічі, допомогу студентам. На основі узагальнення видів і форм діяльності, що її здійснює тьютор, нами визначено його функції у Відкритому університеті Великої Британії. Він:

- розробляє зміст дидактичних матеріалів з урахуванням індивідуальних особливостей студентів;
- організовує навчальну діяльність студентів щодо засвоєння дидактичного матеріалу;
- у разі потреби консультує студентів з питань виконання дидактичних завдань;
- координує самостійну навчально-пізнавальну діяльність студентів;
- здійснює моніторинг виконання студентами завдань (зворотний зв'язок);
- аналізує та оцінює стан виконання студентами навчальних завдань, проектів;
- забезпечує суб'єктно-суб'єктні відносини у процесі дистанційного навчання між тьютором і студентами.

Отже, функції тьютора істотно впливають на обсяг і зміст видів його діяльності, яка під час дистанційної підготовки вчителів іноземної мови

змінюється, що проявляється насамперед в її організації та стосунках між тьютором і студентами.

Таким чином, описане вище організаційно-педагогічне забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови можна презентувати у вигляді схеми (Рис. 2.5).

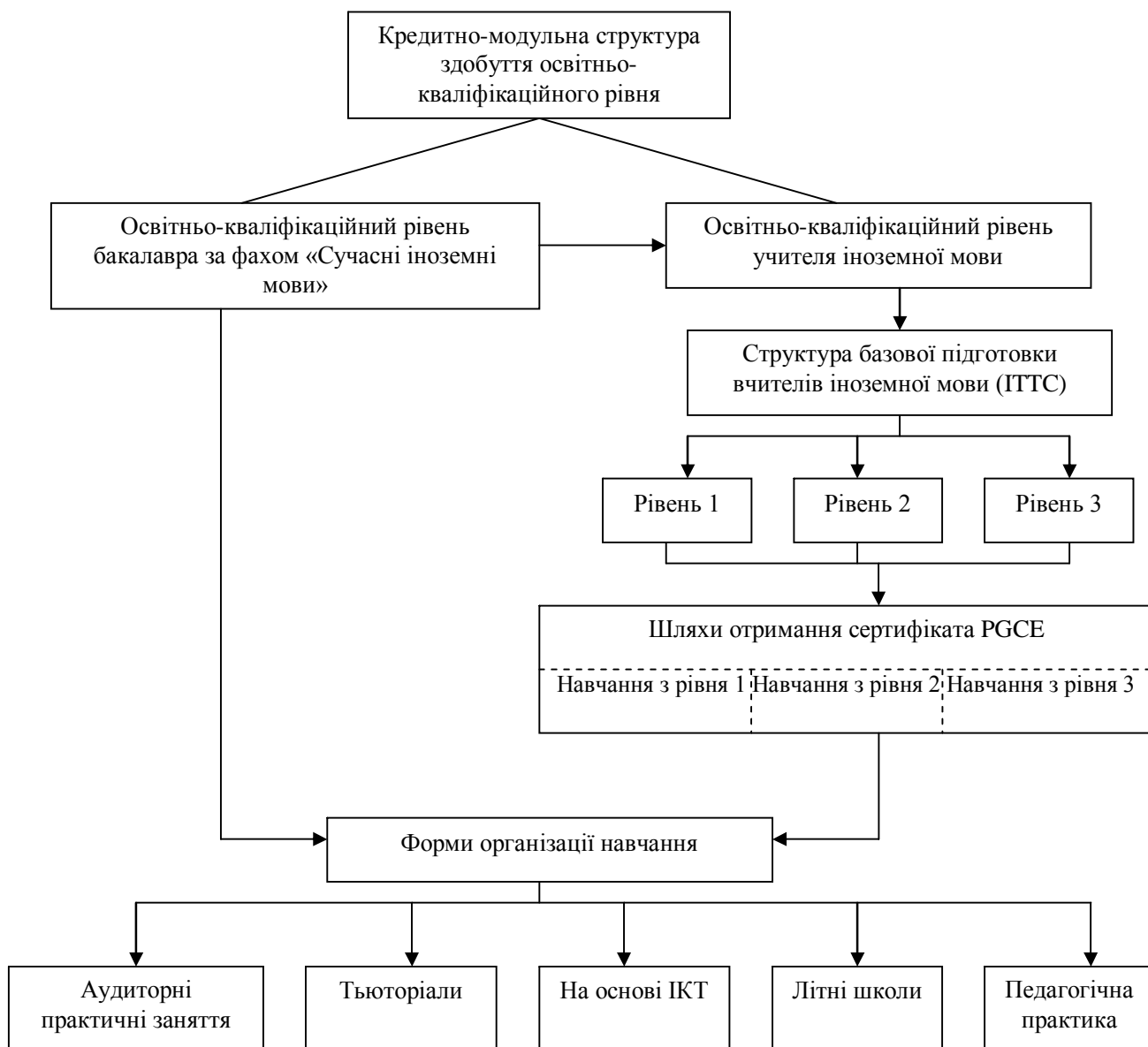


Рис. 2.5. Організаційно-педагогічне забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у Великій Британії

Представлена схема є цілісною системою взаємопов'язаних складників, а саме: кредитно-модульної структури здобуття відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня, структури базової підготовки вчителів іноземної



мови, шляхів здобуття сертифіката PGCE та форм організації навчання, які спрямовані на формування професійної компетентності вчителів іноземної мови.

### **2.3. Модель професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у Великій Британії**

Узагальнюючи вище описаний процес професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у Великій Британії, в цьому підрозділі буде розроблено й обґрунтовано відповідну структурно-функціональну модель, яка складається з таких структурних елементів:

- 1) соціальний запит на підготовку вчителів іноземної мови, який формується на основі існуючих зовнішніх соціально-педагогічних умов розвитку дистанційної освіти;
- 2) мета підготовки вчителів іноземної мови, яка формується на основі соціального запиту та існуючих внутрішніх соціально-педагогічних умов розвитку дистанційної освіти;
- 3) зміст підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання, який складається з відповідного нормативно-правового, навчально-методичного та технологічного забезпечення, оцінювання проміжних і кінцевих результатів професійної підготовки студентів;
- 4) організаційно-педагогічне забезпечення процесу підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання;
- 5) результат дистанційної підготовки: сформованість професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

Почнемо розгляд структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у Великій Британії з характеристики соціального запиту на підготовку зазначених фахівців у британському суспільстві.

Визначені й описані нами у підрозділі 1.2 зовнішні соціально-педагогічні умови розвитку дистанційної освіти у Великій Британії (зміна державної політики, оновлення стратегічної і тактичної мети та завдань дистанційної освіти; визначення пріоритетних характеристик системи дистанційної освіти та навчання; оптимізація управління системою дистанційної освіти; традиції дистанційної освіти), створення єдиного європейського освітнього, економічного, комунікаційного простору, спільного ринку робочої сили, збільшення можливостей успішної самореалізації особистості в межах усього Євросоюзу сприяли посиленню соціального попиту на відповідних фахівців. Це поставило інші вимоги до підготовки вчителів іноземної мови у Великій Британії. Таким чином, під впливом зовнішніх чинників, інтеграційних процесів у галузі освіти в Західній Європі, що мали на меті створення єдиного європейського виміру в освіті (European Dimension in Education), трансформувалися цілі їх підготовки, які передбачали, з одного боку, наближення системи підготовки вчителів Великої Британії до країн ЄС, з іншого – одночасне збереження і розвиток їхньої національно-культурної ментальності. Підґрунтям цього процесу стало створення концепції європейської освіти в межах єдиного освітнього простору та затвердження Радою Європейського Співтовариства (24.05.1988р.) та Парламентською Асамблеєю Ради Європи (22.09.1989р.) спеціальних резолюцій щодо розбудови єдиного освітнього європейського простору, в якому системоутворювальним поняттям є професійна компетентність вчителя. Слід зазначити, що відповідно до європейських стратегій розвитку сучасної вищої освіти у Великій Британії була розроблена модель професійної компетентності вчителя іноземної мови, яка характеризується сукупністю загальнопедагогічних, загальнокультурних та іншомовних комунікативних (лінгвістичних, мовленнєвих, соціолінгвістичних, прагматичних, соціокультурних, соціальних, стратегічних, дискурсивних, предметних) компетентностей, інтегрованих якостей особистості фахівця, спроможного аксіологічно, педагогічно,

психологічно, методично та управлінськи доцільно організовувати свою професійну діяльність, спрямовану на навчання учнів міжкультурного спілкування іноземною мовою [160]. Це розуміння було узагальнено нами шляхом аналізу наукових праць учених у підрозділі 1.1. Саме таке визначення професійної компетентності вчителя іноземної мови відповідає сучасному соціальному запиту британського суспільства.

Новий соціальний запит обумовив зміни цілепокладання підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання. Основною метою стало формування в них професійної компетентності та здатності організовувати навчання учнів іншомовного міжкультурного спілкування.

Саме на це спрямовані існуючі у Великій Британії внутрішні соціально-педагогічні умови розвитку дистанційної освіти: розмаїття моделей організації системи дистанційної освіти у ВНЗ Великої Британії; ефективний механізм кадрового забезпечення навчального процесу та системи управління ВНЗ у межах дистанційної освіти; раціональне визначення змісту дистанційної освіти та способів його реалізації.

Описані вище сутність соціального запиту, мета здобуття статусу QTS визначили зміст підготовки вчителів іноземної мови у Великій Британії в системі дистанційного навчання, який складається з нормативно-правового, навчально-методичного, технологічного забезпечення процесу підготовки вчителів іноземної мови в умовах дистанційного навчання та оцінювання його результатів. Розглянемо ці структурні складники в їх взаємозв'язку.

Першим складником змісту підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у Великій Британії є нормативно-правове забезпечення. Мета підготовки вчителів іноземної мови відображена в запровадженому урядом Об'єднаного Королівства циркулярі № 5/99 Міністерства освіти і працевлаштування у 1999 р. У цьому чинному й на сьогодні документі затверджено «Стандарти вступу в педагогічну діяльність». Документ складається з трьох розділів: 1) методика викладання, планування навчально-виховного процесу та класне керівництво; 2)

моніторинг, оцінювання діяльності учнів у процесі навчання, вміння вести шкільну документацію, дотримуватися правил звітності, відповідальність за освітній процес; 3) інші професійні вимоги [160]; [161]. У циркулярі наведено перелік професійних стандартів (кваліфікацій та компетенцій), яким повинен відповідати молодий фахівець на початок педагогічної діяльності. Уряд запровадив нові вимоги, згідно з якими потрібно здійснювати контроль, оцінювання та підтримку молодих кваліфікованих учителів [162]. Згідно з цим документом кваліфікований учитель повинен:

- бути абсолютно компетентним у галузі свого предмета й мати глибокі знання в суміжних науках;
- розуміти принципи розроблення навчальних планів;
- знати дисципліни, що вивчаються на високому рівні (A-level) в тому чи іншому типі школи;
- спостерігати за всіма змінами та інноваціями в педагогічній теорії та практиці та за розвитком і реформуванням системи освіти;
- знати типові помилки учнів зі свого предмета;
- уміти реагувати на результати інспекторських перевірок для підвищення свого професійного рівня;
- мати ґрунтовні знання з інформаційних технологій;
- розуміти, як розумовий, фізичний та соціальний розвиток дітей впливає на їхню навчальну діяльність;
- знати шкільну гігієну й техніку безпеки;
- уміти планувати уроки, аби уникнути непередбачених випадків і конфліктів [162].

Циркуляром затверджено вимоги щодо знань і вмінь педагога:

- цілі і завдання педагогічного процесу повинні бути чіткими, відповідними рівню розвитку та інтересам дітей;
- уміти розробляти серії або цикли уроків;

- володіти технологіями діагностики класу, вміти диференціювати учнів за критеріями успішності (талановиті діти, діти середнього рівня розвитку, діти, які потребують особливого підходу);
- уміти застосовувати форми впливу на учнів для досягнення педагогічних цілей;
- організовувати завдання для групової та індивідуальної роботи у класі та за його межами;
- стимулювати пізнавальну діяльність учнів та самовиховання за межами школи;
- підтримувати робочу та дружню атмосферу в класі;
- забезпечувати ефективність роботи усього класу за умови досягнення поставлених завдань і вміння максимально ефективно використовувати навчальний час;
- надавати учням можливість усвідомлювати критерії оцінювання їхніх знань і поведінки [162].

Під час планування та організації навчально-виховного процесу педагог повинен урахувати завдання особистісного, духовного, культурного та соціального розвитку учнів. Цей критерій є підґрунтям успішного навчального процесу в школі Об'єднаного Королівства.

Крім того, циркуляр висуває такі вимоги до вчителя:

- володіння ефективними методами використання різних технологій контролю знань, навичок і вмінь;
- добре володіння технологією педагогічного оцінювання, планування і організації навчальної роботи в класі;
- вміння виявляти в навчальній діяльності учнів сильні та слабкі сторони для цілеспрямованого втручання у процес навчання;
- систематична перевірка розуміння учнями навчального матеріалу.

Як зазначає К. Корсак, здійснюючи систематичний контроль знань, умінь та навичок, педагог має брати до уваги ціль і тривалість уроку, під час якого він стимулює учнів, заохочує їх до активної роботи [163].

У відомій «Білій Книзі», яка наприкінці ХХ ст. стала важливим орієнтиром для майбутніх педагогів, накреслено перспективи розвитку системи освіти на найближчі роки та поставлено завдання підвищення якості навчання англійських школярів [164]. У спеціальному розділі «Білої Книги», присвяченому вчителю, було визначено вимоги до його високого рівня професійної підготовки та до держави, а саме:

- обізнаність у нових дослідженнях у галузі педагогічної майстерності;
- створення необхідних умов для обміну передовим педагогічним досвідом;
- підвищення статусу професії вчителя, її привабливості для англійської молоді;
- розроблення нових стандартів до програм підготовки вчителів для початкових і середніх шкіл;
- забезпечення вчителя нової генерації протягом навчального року психолого-педагогічною підтримкою і допомогою;
- для підвищення якості освіти вчителів усебічне сприяння застосуванню новітніх педагогічних технологій на всіх рівнях;
- уведення нової посади для висококваліфікованих вчителів – учитель-майстер (Advanced Skills Teacher) [164].

Впроваджені урядом Об'єднаного Королівства загальні вимоги до підготовки вчителів іноземної мови були реалізовані в регіональних державних професійних стандартах для здобуття статусу кваліфікованого вчителя (QTS), затверджених з 2007 р. по 2009 р. в усіх регіонах Великої Британії, де відбувається підготовка вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання. Детальний розгляд змісту зазначених регіональних стандартів нами зроблено у підрозділі 2.1.

Структура стандартів у всіх регіонах Великої Британії складається з трьох елементів: професійні знання, уміння, якості (Англія й Уельс) або

цінності (Північна Ірландія). До професійних якостей належать: усвідомлення своїх професійних обов'язків, нормативних вимог, засад організації робочого місця та практики, комунікативність, прагнення до власного професійного зростання. До професійних знань стандарти відносять: глибина, міцність набутої професійної інформації, в тому числі основ ІКТ, на рівні розуміння у процесі викладання й навчання, оцінювання та моніторингу, предметів і навчальних програм, грамотності тощо. До професійних умінь стандарти відносять: навички планування, організації навчання, застосування механізмів оцінювання, моніторингу та забезпечення зворотного зв'язку, рефлексії, створення сприятливого, ефективного навчального середовища; способів реалізації групової роботи і співробітництва. Отже, узагальнена характеристика стандартів, на нашу думку, повною мірою відображає зміст сформульованої вище мети [139]; [140]; [141].

Таким чином розгорнута характеристика вимог до фахової підготовки вчителів іноземної мови у Великій Британії відбиває переорієнтацію навчального процесу на набуття професійної компетентності, як уже зазначалося у підрозділі 1.1. Саме таке розуміння зазначеного поняття фіксує очікуваний результат навчального процесу, зорієнтованого на підготовку вчителя іноземної мови у Великій Британії. Уряд Великої Британії намагається вдосконалити саму учительську професію, покращити показники успішності учнів та студентів, підвищити рівень викладання мовних і технічних дисциплін, активно використовуючи ресурсні можливості дистанційного навчання. Реформа освіти, проведена в країні, змінила вимоги до вчителя та його професійної підготовки.

Важливим структурним елементом змісту підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання є навчально-методичне забезпечення. Воно складається з таких складників: відповідних навчальних планів, програм, матеріалів та методичних рекомендацій. Здобуття освіти передбачає опрацювання певного навчального матеріалу, відбір та

структурування якого відбувається у вигляді розробки й опрацювання програми курсу базової підготовки вчителів іноземної мови. Така програма формується на основі професійних стандартів, затверджених урядами Англії, Уельсу та Північної Ірландії.

Навчальні плани професійної підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у Великій Британії складаються з циклів психолого-педагогічних та спеціально-предметних дисциплін і педагогічної практики.

Навчальні програми циклу психолого-педагогічних дисциплін містять такі навчальні предмети: педагогіка, історія та психологія освіти, теорія навчальної діяльності, методика викладання іноземної мови, сучасні освітні технології, організація навчального процесу, психолого-педагогічні спецкурси, що формують у студентів загальнопедагогічні та загальнокультурні компетентності.

Цикл спеціальних предметних дисциплін складається з: сучасних лінгвістичних наук, іноземних мов, які забезпечують формування у майбутніх учителів іншомовної комунікативної компетентності. Компетентність, таким чином, є результатом навчання, інтегрованою якістю майбутнього фахівця, яка є складним синтезом когнітивного, предметно-практичного та особистісного досвіду.

Навчально-методичне забезпечення процесу підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційної освіти у Великій Британії ефективно реалізується за умови формування відповідних дидактичних цілей та визначення ефективних способів їх досягнення. Це передбачає застосування відповідних освітніх технологій. У попередньому підрозділі було викладено розуміння відповідних ключових понять: «технологія», «освітня технологія», «педагогічні технології дистанційного навчання», «інформаційно-комунікаційні технології дистанційного навчання». Виходячи з цього, було проаналізовано структуру технологічного забезпечення підготовки вчителів іноземної мови в умовах дистанційної освіти.



Структурними складниками технологічного забезпечення процесу підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у ВНЗ Великої Британії є педагогічні та інформаційно-комунікаційні технології. До педагогічних належать: технологія самоосвіти, кредитно-модульна та проектна технології [165].

Технологію самоосвіти визначають на підставі діагностичної процедури «Needs Analysis», оскільки завдяки його застосуванню формується індивідуальна стратегія пізнавальної діяльності студента, добираються відповідні методи й форми її організації.

Кредитно-модульна технологія організації дистанційного навчання визначає зміст, структуру, способи, темпи набуття освітньо-кваліфікаційного рівня вчителя іноземної мови (QTS). Фундаментом застосування цієї технології також є діагностична процедура «Needs Analysis».

Проектна технологія широко застосовується в галузі дистанційного навчання іноземних мов і культури, що реалізує навчання у взаємодії і співпраці. Це передбачає формулювання цілей проекту, завдань і способів їх реалізації через розподіл відповідної роботи між групами дослідження проблеми, а за необхідності, через розв'язання окремих питань конкретними студентами. Проміжні результати роботи обговорюють та презентують у групах з метою її подальшої корекції. Підсумки реалізації проекту підбивають під час спільного обговорення отриманих результатів, що надаються окремими групами після виконання поставлених перед ними завдань. Приклади організації проектної роботи в системі дистанційного навчання у Великій Британії наведено у підрозділі 2.2.

Інформаційно-комунікаційні технології посилюють активну взаємодію між суб'єктами навчання на основі різноманітних форм оброблення необхідної інформації, її передачі та обміну. Зазначені технології ефективно впроваджують у процесі застосування синхронних та асинхронних форм організації дистанційного навчання.

Застосування освітніх технологій у підготовці вчителів іноземної мови в умовах дистанційного навчання неможливе без використання відповідних дидактичних ресурсів, а саме: ІКТ-ресурси – телефонні мережі, Інтернет, засоби електронного зв'язку, засоби он-лайн взаємодії між суб'єктами навчання, мультимедіа, електронні носії інформації, електронні підручники; друковані інформаційно-дидактичні ресурси. Вони створюють ефективне середовище для обміну інформацією, інтенсивності засвоєння матеріалу, отримання консультацій, допомагають формуванню предметної компетентності вчителя іноземної мови. Так, наприклад, електронна пошта застосовується для асинхронної письмової діяльності, для удосконалення вмінь і навичок письма. Адже письмо є обов'язковим складником практичного володіння іноземною мовою, тобто комунікативної компетентності вчителя іноземної мови [166].

Якість процесу опанування та рівень засвоєння змісту підготовки майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у Великій Британії визначається у процесі відповідного моніторингу. Він відбувається через застосування відповідних форм контролю знань, умінь і навичок студентів. Його мета – виявити у майбутніх учителів іноземної мови рівнів набутих умінь і навичок, ефективного застосування способів навчальної діяльності та сформованості професійної компетентності вчителя іноземної мови в цілому. Моніторинг набутих умінь і навичок у ВНЗ Великої Британії в системі дистанційного навчання, що готують вчителів іноземної мови, здійснюється через самостійне оцінювання студентами своїх досягнень у формі поточного та підсумкового контролю. При цьому вони користуються методичними рекомендаціями, індикаторами та критеріями, якими їх забезпечує Відкритий університет.

Зміст професійної підготовки вчителів іноземної мови реалізується через організаційно-педагогічне забезпечення навчального процесу, наступний структурний елемент моделі підготовки відповідних фахівців. Організаційно-педагогічне забезпечення процесу підготовки вчителів

іноземної мови в системі дистанційного навчання у Великій Британії містить такі компоненти: кредитна структура здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня, структура базової підготовки вчителів іноземної мови (ІТТС), шляхи здобуття сертифіката PGCE, форми організації навчання, педагогічна практика. Вони об'єднані індивідуальними стратегіями навчання, особливостями реалізації відповідним чином дібраного та структурованого освітнього змісту, зафіксованого в конкретному навчальному плані та програмах підготовки вчителів іноземної мови.

Підготовка вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у Великій Британії є багатоступеневим тривалим процесом. Для здобуття статусу кваліфікованого вчителя студент спочатку має отримати диплом бакалавра гуманітарних наук з вивчення мов (BA (Batchelor of Art) Language Studies). Наприкінці навчання студент здобуває один з академічних ступенів, тобто диплом різних ступенів відзнаки залежно від його успіхів: першого ступеня (First Class Honours), другого вищого ступеня (Upper Second Class Honours), другого нижчого ступеня (Lower Second Class Honours), третього ступеня (Third Class Honours).

Після здобуття диплома бакалавра студент має закінчити курс базової підготовки вчителів іноземної мови, по закінченні якого він отримує сертифікат PGCE і статус кваліфікованого вчителя (QTS – Qualified Teacher Status). Статус кваліфікованого вчителя передбачає набуття студентом професійної компетентності.

Базова підготовка вчителів іноземної мови (ІТТС) має шість напрямів: «Іноземна мова», «Учні», «Планування», «Викладання», «Оцінювання», «Професійна роль», які засвоюються на трьох рівнях: ознайомлення (рівень 1), консолідації (рівень 2), автономії (рівень 3). Відповідно до цього кожен напрям містить три модулі (по одному модулю на кожному рівні). Вивчаючи модулі відповідного напрямку, студенти набувають певні складові професійної компетентності. Так, наприклад, вивчаючи модулі напрямку «Іноземна мова», студенти набувають іншомовну професійну

компетентність; «Учні» – загальнокультурну компетентність, психолого-педагогічну, ціннісну компетенції, «Планування», «Викладання», «Оцінювання» – методичну, методологічну, психолого-педагогічну, управлінську компетенції, «Професійна роль» – загальнопедагогічну компетентність. Таким чином, структура базової підготовки вчителів іноземної мови зорієнтована на формування їхньої професійної компетентності [129, с. 11].

Індивідуальна стратегія здобуття сертифіката PGCE реалізується через проведення діагностичної процедури «Needs Analysis», яка визначає і оцінює попереднє навчання і досвід викладання та роботи з учнями в школі (виконання обов'язків асистента вчителя), тобто які професійні якості студент уже має на початку навчання. Від цього залежить, з якого рівня майбутній учитель іноземної мови має починати своє навчання [129, с. 14].

Отже, побудова індивідуальної стратегії здобуття сертифіката PGCE за допомогою тьютора і ментора на основі врахування базового рівня підготовки студента, його здібностей, працездатності, зайнятості, віку, сімейного стану тощо, дає можливість гнучко вибудувати процес опрацювання навчального плану в зручному для нього режимі. Такий підхід відповідає основним характеристикам дистанційної освіти й навчання.

Описані вище шляхи здобуття сертифіката PGCE реалізуються у процесі навчання через відповідні форми його організації. Успішна реалізація формування професійної компетентності вчителя іноземної мови у системі дистанційного навчання передбачає: забезпечення системності і ґрунтовності знань, формування та автоматизацію умінь і навичок, застосування їх у практичній діяльності. Однією з форм організації навчання, що виконує поставлене вище завдання, є однотижнева літня школа. Навчальний процес в однотижневій літній школі сприяє: розвитку навичок міжособистісного спілкування іноземною мовою як основи формування у студентів іншомовної комунікативної компетентності, яка містить лінгвістичну (мовну), соціолінгвістичну (мовленнєву), прагматичну складові;

формуванню дискурсивної компетентності як здатності поєднувати окремі пропозиції в зв'язне повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різні синтаксичні і семантичні засоби когезії, а у випадку різного рівня володіння мовою, лексичним словниковим запасом, особистісними особливостями слухачів літньої школи – застосуванню стратегічної компетентності як спроможності використовувати вербальні і невербальні засоби у випадку загрози розриву комунікації [90].

Однією з форм організації навчання є тьюторіали. Вони поділяються на індивідуальні та групові. У свою чергу, індивідуальні тьюторіали поділяються на такі види діяльності: тьюторіали за необхідністю, запропоновані студентам у відповідь на їхні запити і надані через телефон, пошту, електронну пошту, факс особисті зустрічі (які є дуже обмеженими); регулярні – їх пропонують студентам у формі зворотного зв'язку для з'ясування питань, пов'язаних із перевіреними тьютором завданнями, питаннями проходження педагогічної практики у школі. Залежно від мети тьюторіалу конструюється його зміст та спрямованість. Так, наприклад, якщо метою тьюторіалу є перевірка знань, умінь та навичок студента, здобутих під час самостійного опрацювання певного матеріалу, він відбувається у вигляді он-лайн семінару з цієї теми.

Обов'язковою формою організації навчання для студентів є аудиторні практичні заняття, які проводяться тричі на рік, у вихідні, забезпечуючи навчання сам на сам з тьютором, а також можливості для зустрічі та обміну досвідом з іншими студентами. Вони діють як форум, на основі якого можуть бути встановлені мережі підтримки навчання. Місця зустрічі залежать від предмета, кількості студентів та їх географічного розташування. Під час перебування в такій школі студент повинен отримати консультації від тьютора, показати результати навчання, що мають проявлятися у формуванні певних складових професійної компетентності вчителя іноземної мови.

Організація самостійної практичної діяльності кожного студента, ефективний зворотний зв'язок між студентом, тьютором, ментором та

іншими суб'єктами дистанційного навчання відбувається під час педагогічної практики. Вона допомагає студентів в умовах дистанційного навчання здобути практичні знання та навички, необхідні сучасному вчителю іноземної мови. Педагогічна практика сприяє формуванню у студентів загальнопедагогічної компетентності, яка включає в себе ціннісну, методичну, методологічну, психолого-педагогічну, комунікативну, управлінську складники. Педагогічна практика, під час якої студенти спостерігають за навчально-виховним процесом, ознайомлюються з навчальними програмами, підручниками, відвідують уроки досвідчених учителів, пишуть плани і конспекти уроків, проводять індивідуальну роботу з учнями, перевіряють зошити, контрольні роботи, на третьому рівні самостійно готують навчальні матеріали до уроку, проводять уроки, індивідуальну, позакласну і позашкільну роботу з учнями, відбувається в школах-партнерах.

Останнім структурним компонентом моделі професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у Великій Британії є результат підготовки: сформованість професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови, які набули фах в умовах дистанційної освіти. Оцінювання сформованості професійної компетентності вчителя іноземної мови, яка набувається студентами в системі дистанційного навчання, відбувається шляхом процедури захисту портфоліо, яка здійснюється по завершенні кожного рівня навчання. Протягом третього рівня студенти виконують завдання для оцінювання, підсумком якого є здобуття сертифіката PGCE. Ці завдання оцінюють відповідно до професійних стандартів рівня сформованості професійної компетентності вчителя іноземної мови. Процес оцінювання перевіряє кваліфікаційна рада, яка складається з зовнішніх екзаменаторів з кожної навчальної дисципліни [129, с. 35].

Таким чином, вище описану структурно-функціональну модель можна презентувати у вигляді схеми (Рис 2.6).

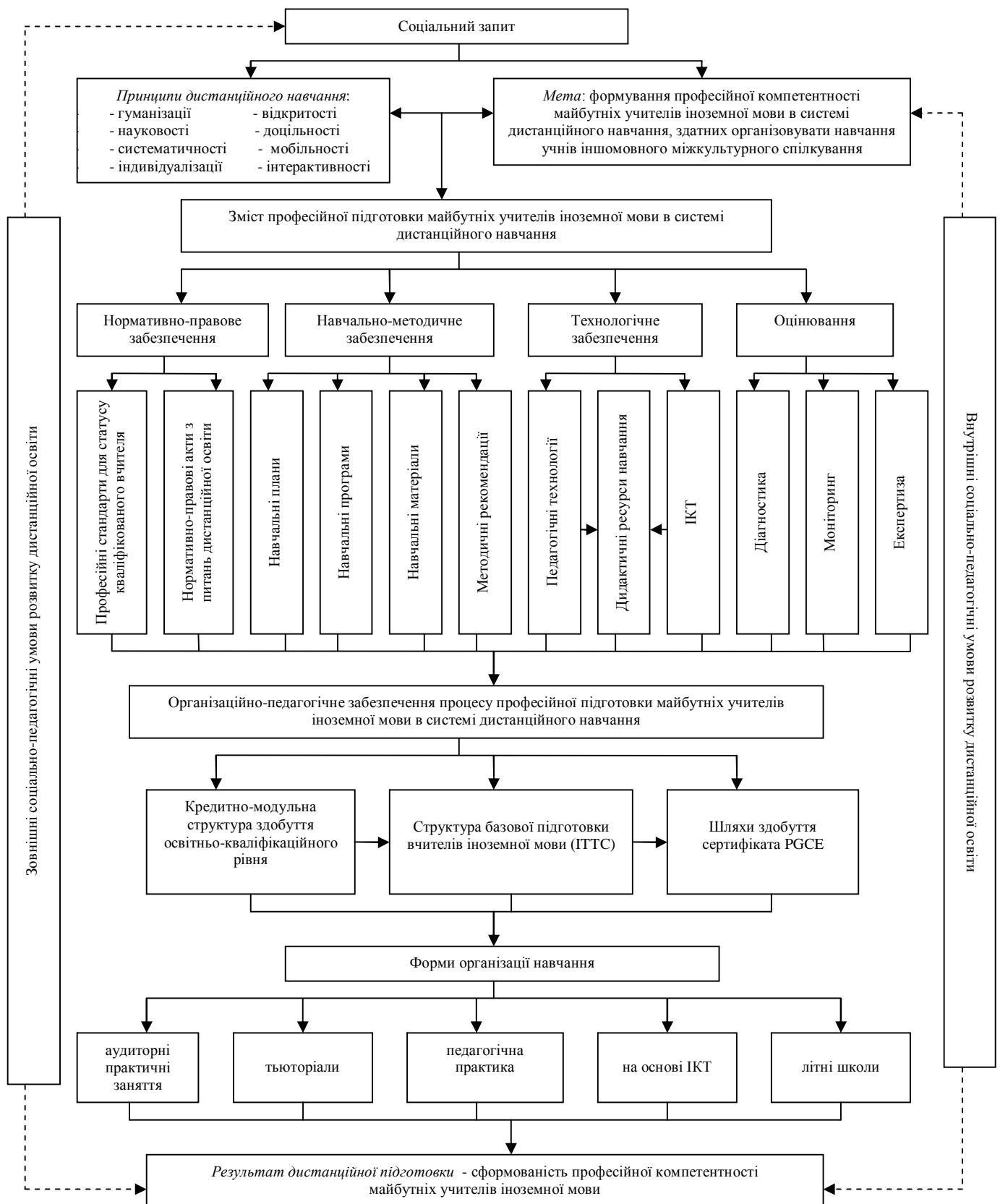


Рис. 2.6. Структурно-функціональна модель професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у Великій Британії

Отже, зазначена модель професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у Великій Британії містить такі структурно-функціональні компоненти: зовнішні і внутрішні соціально-педагогічні умови розвитку дистанційної освіти, що впливають на інші компоненти моделі – цільовий (соціальний запит, мета), змістовий (нормативно-правове, навчально-методичне, технологічне забезпечення, оцінювання), організаційно-педагогічний (кредитно-модульна структура здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня, структура базової підготовки вчителів іноземної мови (ITTС), шляхи здобуття сертифіката PGCE, форми організації навчання) та результативний. Вони пов'язані між собою і створюють єдину модель, спрямовану на формування обґрунтованої вище професійної компетентності вчителів іноземної мови.



## ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Проаналізувавши процес професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови за дистанційною формою навчання у Великій Британії, можна стверджувати, що він складається з його змісту та організаційно-педагогічного забезпечення.

Зміст підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у ВНЗ Великої Британії передбачає відповідне нормативно-правове, навчально-методичне та технологічне забезпечення цього процесу та оцінювання набутих умінь і навичок майбутніми вчителями іноземної мови.

Підготовка вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у Великій Британії відбувається на основі загальнодержавних та регіональних (Англія, Уельс та Північна Ірландія) професійних стандартів, які складаються з таких елементів: професійні знання, вміння, професійні якості або цінності.

Під навчально-методичним забезпеченням розуміють сукупність навчальних планів, навчальних програм, навчальних матеріалів та методичних вказівок, які забезпечують якісний процес навчання.

Навчальна програма визначає зміст і обсяг знань, умінь і навичок з навчального предмета, необхідних для засвоєння. Сукупність навчальних програм утворює загальну інтегровану програму дистанційного курсу базової підготовки учителів іноземної мови у Великій Британії, який містить цикл психолого-педагогічних дисциплін, спеціальну предметну підготовку та педагогічну практику.

Кожного студента забезпечують необхідним пакетом навчальних матеріалів, який включає в себе: програму навчання, пояснювальну записку, підручники та робочі зошити, таблиці, ілюстрації, схеми, аудіо- та відеозаписи, комп'ютерно-програмне забезпечення, розклад телепрограм, радіопередач, занять та термінів здачі домашніх завдань, консультацій, іспитів, підготовки та захисту портфоліо тощо.

Особливістю підготовки вчителів іноземної мови на відстані у Великій Британії є методика дистанційного навчання. Вона реалізується через взаємопов'язаний комплекс педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). До педагогічних технологій процесу підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у Великій Британії належать: технологія самоосвітньої діяльності, кредитно-модульна та проектна технології. Застосування ІКТ в умовах дистанційного навчання відбувається через використання відповідних дидактичних ресурсів.

Моніторинг набутих умінь і навичок здійснюється через самостійне оцінювання студентами своїх досягнень у формі поточного та підсумкового контролю. На курсі PGCE не існує офіційних іспитів. Наприкінці кожного рівня студент готує портфоліо та захищає його.

Організаційно-педагогічне забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у Великій Британії включає кредитно-модульну структуру набуття освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр та вчителя іноземної мови, структуру базової підготовки вчителів іноземної мови (ІТТС) за напрямками й рівнями, шляхи здобуття сертифіката PGCE та форми організації навчання.

Для того щоб здобути освітньо-кваліфікаційний рівень учителя іноземної мови, що надає статус кваліфікованого вчителя (QTS – qualified teacher status), студенту необхідно отримати ступінь бакалавра за фахом «Сучасні іноземні мови», а потім закінчити курс базової підготовки вчителів іноземної мови, по завершенні якого він отримує відповідний сертифікат у галузі освіти.

Курс для здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» за фахом «Сучасні іноземні мови» пропонує обрати дві іноземні мови для вивчення (французька, німецька чи іспанська, а також італійська – середній рівень, китайська та уельська – початковий рівень) чи одну іноземну мову та англійську. Для здобуття сертифіката PGCE студентам необхідно протягом одно- дворічного терміну навчання успішно набути рівень базової

підготовки учителів іноземної мови, засвоївши Initial Teacher Training Course (ITTC).

Базова підготовка учителів іноземної мови (ITTC) складається з шести напрямів, кожен з яких містить три модулі (по одному модулю на кожному рівні). Шлях здобуття сертифіката PGCE після реєстрації студента на курсах базової підготовки вчителів іноземної мови починається з проведення протягом чотирьох місяців діагностичної процедури «Needs Analysis». Залежно від її результатів визначається рівень, з якого майбутній учитель іноземної мови має починати своє навчання, темп та характер проходження окремим студентом повного курсу навчання.

Визначені у дослідженні характеристики сучасної дистанційної підготовки вчителів іноземної мови потребують відповідних особливих форм організації навчального процесу: аудиторні практичні заняття (Day schools), навчання у літній школі (Summer school), різні види тьюторіалів (tutorials) та взаємодія суб'єктів навчання шляхом застосування телеконференцій, чатів, вебінарів, тематичних форумів, блогів тощо).

Педагогічна практика відбувається в школах-партнерах, де студент проводить від двох до десяти тижнів наприкінці кожного рівня навчання. Педагогічна практика є певним критерієм моніторингу та діагностування процесу формування професійної компетентності вчителя іноземної мови в системі дистанційного навчання.

Модель професійної підготовки вчителів іноземної мови в умовах дистанційного навчання у Великій Британії складається з цільового, змістового, організаційно-педагогічного та результативного компонентів, які створюють єдину педагогічну систему, спрямовану на задоволення соціального запиту, що вимагає від учителів іноземної мови сформованості професійної компетентності, тобто спроможності організовувати навчання учнів іншомовного міжкультурного спілкування.

Основні положення змісту розділу відображено у п'ятнадцяти публікаціях [167], [168], [169], [170], [171], [172], [173], [174], [175], [176], [177], [178], [179], [180], [181].

### РОЗДІЛ 3

## ПЕРСПЕКТИВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДОСВІДУ ДИСТАНЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

### 3.1. Порівняльний аналіз застосування дистанційної освіти під час професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в Україні та у Великій Британії

Для визначення шляхів можливого впровадження моделі дистанційного навчання майбутніх учителів іноземної мови або окремих її компонентів у Великій Британії в систему професійної освіти України необхідно проаналізувати стан упровадження дистанційної освіти у вищих навчальних закладах України та існуючу систему підготовки вчителів іноземної мови. Такий аналіз має бути побудований на основі порівняльного дослідження на предмет з'ясування можливостей упровадження елементів, узагальнених у попередньому підрозділі, моделі професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови за системою дистанційного навчання у Великій Британії в систему підготовки вчителів іноземної мови в Україні. Відповідно до висловленої вище позиції, основні ознаки для запропонованого порівняльного дослідження мають бути сформульовані на підставі структурних компонентів моделі.

Такими елементами для порівняння можуть бути:

- 1) соціальний запит на підготовку вчителів іноземної мови;
- 2) мета підготовки вчителів іноземної мови;
- 3) зміст підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання;
- 4) організаційно-педагогічне забезпечення процесу підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання;
- 5) результат підготовки.

Почнемо цей аналіз з характеристики соціального запиту на впровадження дистанційного навчання у вищих навчальних закладах

України та на вчителів іноземної мови нової генерації в Україні. Цей аналіз доцільно проводити на основі дослідження існуючих зовнішніх соціально-педагогічних умов, в яких розвивається система професійної освіти, взагалі, та підготовка вчителів іноземної мови, зокрема.

Сучасний розвиток України визначається в контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності західної культури. На зміну індустріальному суспільству приходить суспільство інформаційне, а це зумовлює певні соціальні, виробничі, економічні й політичні зрушення. За таких умов для України особливого значення набуває система освіти. Високий рівень освіченості нації сприяє більшій сприйнятливості економічних і соціальних реформ та їх дієвості, формуванню правової та екологічної культури при здійсненні соціальної, технологічної діяльності, створює умови для прогресивної індивідуальної активності особистості в суспільстві.

Як відомо, освіта є могутнім фактором розвитку духовної культури українського народу, відтворення продуктивних сил суспільства. Ця гуманітарна сфера спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, професійно-практичної підготовки особистості, формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства.

Саме тому в Національній доктрині розвитку освіти в Україні XXI ст. від 17.04.2002 р. визначено такі пріоритетні завдання реформування системи освіти в Україні:

- побудова національної системи освіти, формування освіченої творчої особистості, забезпечення пріоритетного розвитку людини;
- функціонування і розвиток національної системи освіти на основі принципів гуманізму, демократії, пріоритетності суспільних і духовних цінностей;

- вихід системи освіти в Україні на рівень систем освіти розвинутих країн світу шляхом докорінного реформування його концептуальних, структурних і організаційних засад [182].

Необхідність реформування освіти відмічено в Указі Президента України № 344/2013 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року». В цьому документі стратегічними напрямками державної політики у сфері освіти повинні стати:

- реформування системи освіти, в основу якої покладатиметься принцип пріоритетності людини;
  - оновлення згідно з вимогами часу нормативної бази системи освіти;
  - модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу;
  - створення та забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей, створення навчальних закладів різних типів і форм власності;
  - побудова ефективної системи національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді;
  - забезпечення доступності та безперервності освіти упродовж усього життя;
  - формування безпечного освітнього середовища, екологізації освіти;
  - розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі;
  - інформатизація освіти, вдосконалення бібліотечного та інформаційно-ресурсного забезпечення освіти і науки;
  - забезпечення проведення національного моніторингу системи освіти;
  - підвищення соціального статусу педагогічних і науково-педагогічних працівників;
- створення сучасної матеріально-технічної бази системи освіти [183].

На підставі визначених напрямів розвитку вітчизняної освіти одними із основних завдань Національної стратегії (у контексті цього дисертаційного дослідження) були проголошені:

- посилення мовної, інформаційної, екологічної, економічної, правової підготовки учнів та студентів;
- удосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних та керівних кадрів системи освіти, підвищення їхньої управлінської культури;
- розроблення стандартів вищої освіти, зорієнтованих на компетентнісний підхід, узгоджених із новою структурою освітньо-кваліфікаційних (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти та з Національною рамкою кваліфікацій;
- упровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти [183].

Національна стратегія розвитку вітчизняної освіти до 2021 року визначає напрями удосконалення структури системи освіти, одним з яких є урізноманітнення моделей організації освіти, шляхом створення освітніх округів, регіональних центрів дистанційного навчання [183].

Отже, інформатизація освітньої та наукової сфер є складовою державної політики, що підтверджує значний масив документів з цього питання: Закон України «Про освіту» [184], Закон України «Про вищу освіту» [185], Закон України «Про національну програму інформатизації» [186], Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» [187], Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (від 20.12.2000) [188], Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України від 23.06.2005 «Про стан і перспективи розвитку дистанційного навчання в Україні» [189], Положення про дистанційне навчання (затверджено Наказом МОН України від 21.01.2004 № 40) [190], Наказ Міністерства освіти і науки України від 07.07.2000 № 293



«Про створення Українського центру дистанційної освіти» [191], Указ Президента України від 31.07.2000 № 928/2000 «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні» [192].

Серед завдань чільне місце посідають питання створення комп'ютерної інформаційної мережі освіти, покликані забезпечити впровадження дистанційних технологій навчання; системи підвищення кваліфікації та перепідготовки державних службовців з використанням технології Інтернет тощо. Закон України «Про вищу освіту», прийнятий у 2014 р. (Ст. 49), серед форм навчання у вищих навчальних закладах, які забезпечують реалізацію права на освіту, декларує дистанційну форму навчання [185]. Згідно з Наказом Міністерства освіти і науки від 7 липня 2000 р. створено Український центр дистанційної освіти (УЦДО) з метою розроблення дистанційних технологій навчання в системі вищої освіти України відповідно до завдань Національної програми інформатизації [191]. Це перший офіційний документ про дистанційну освіту в Україні. Центр створений на базі мережі URAN (Українська науково-освітня телекомунікаційна мережа), а його центри у Харкові, Львові, Донецьку, Одесі та Дніпропетровську стали регіональними центрами дистанційної освіти. На Центр було покладено такі основні завдання: розроблення концепції дистанційної освіти в Україні; розробка проектів нормативно-правової бази функціонування дистанційної освіти; розробка та апробація засобів навчально-методичного забезпечення дистанційної освіти; створення механізму використання електронних та телекомунікаційних засобів у реалізації дистанційної освіти; проведення моніторингу організації дистанційної освіти та засобів навчально-методичного забезпечення; координація діяльності вищих навчальних закладів України щодо організації та здійснення дистанційної освіти, забезпечення підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців за дистанційною формою навчання [193]. Кабінетом Міністрів України затверджено Державну програму розвитку дистанційної освіти (2003 р.)

[194]. На її виконання Міністерством освіти і науки України розроблено відповідний план заходів. У ньому підкреслюється, що першочерговим завданням є створення нормативно-правового поля, методологій застосування дистанційних технологій у традиційних формах вищої освіти. Серед інших завдань визначено: створення окремого госпрозрахункового Інституту дистанційної освіти та мережі регіональних центрів дистанційного навчання; розроблення стандартів дистанційної освіти; вироблення єдиної програми підготовки фахівців у галузі дистанційного навчання та ін. [195]. Реалізація окреслених заходів потребує відповідного фінансового забезпечення.

Зазначимо, що за досить короткий період в Україні було зроблено певні кроки в розвитку системи дистанційного навчання. Першою освітньою організацією в Україні, яка мала досвід у розробленні та впровадженні курсів дистанційного навчання, був Міжнародний дослідно-навчальний центр Інформаційних технологій та систем – підрозділ Кібернетичного центру ім. В. М. Глушкова, дослідно-навчальна організація, підпорядкована Міністерству освіти і науки України й Національній академії наук України. Основні напрями діяльності Центру були пов'язані з упровадженням дистанційної освіти в країні.

На базі Української Академії державного управління при Президентові України було створено Міжнародний центр дистанційної освіти для урядовців, що приймають рішення на найвищих рівнях державного управління, державних службовців центрального та місцевого рівнів, керівників державних, неурядових і приватних підприємств, установ та організацій. Основні напрями діяльності Центру: розповсюдження навчальних програм і курсів Світового Банку; підготовка магістрів державного управління за дистанційною формою навчання; розвиток дистанційної освіти в Україні [196].

У Національному технічному університеті «Харківський політехнічний Інститут» функціонувала проблемна лабораторія дистанційного навчання.

Основними її завданнями були організація дистанційного навчання з окремих предметів і спеціальностей, розробка мультимедійних комп'ютерних навчальних програм, надання допомоги викладачам вищих навчальних закладів у створенні курсів з дистанційного навчання, дослідження в цій галузі, видання відповідної методичної літератури, проведення конференцій, семінарів, забезпечення міжнародної кооперації з організаціями в галузі освіти [197].

У травні 2000 р. в Україні стартував проект розвитку дистанційної освіти UDL System – Українська система дистанційного навчання, – заснований на партнерстві 26-ти організацій (шість університетів, дев'ять бізнес-шкіл, вісім Центрів підтримки бізнесу, один Інтернет-провайдер, два науково-дослідних інститути). Метою проекту визначено впровадження сучасних технологій дистанційного навчання в бізнес-освіту та сприяння професійному розвитку професорсько-викладацького складу навчальних закладів щодо удосконалення методик і технологій дистанційного викладання (використання мультимедіа і телекомунікаційних мережевих технологій у навчальних програмах) [198].

Водночас створювалися лабораторії, факультети, центри дистанційного навчання при інших вищих навчальних закладах України (Національний університет імені Тараса Шевченка (м. Київ), Національний університет «Києво-Могилянська академія», Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», Національний педагогічний університет ім. Драгоманова, Київський Національний економічний університет, Одеський державний економічний університет, Одеський лінгвістичний центр, Державний університет «Львівська політехніка», Донецький державний технічний університет, Національна гірничо-академія України (м. Дніпропетровськ), Запорізький національний технічний університет, Сумський державний університет та ін.).

Впровадження нових технологій навчання дало можливість збільшити обсяг доступних освітніх послуг, створити ефективну систему безперервної

освіти. Значно розширилися можливості та покращилося застосування дидактичного матеріалу нового покоління: електронні підручники, віртуальні засоби навчання, семінари та наради в он-лайн режимі, дистанційні курси навчання та сучасні системи управління навчальним процесом на базі програмного середовища систем дистанційного навчання «Прометей-4», LMS «Learning Space-5» тощо.

Свідченням прагнень України до розвитку та становлення дистанційної освіти в Україні є проведення конференцій, семінарів, круглих столів з питань впровадження дистанційного навчання в освітній простір України, поява публікацій з проблеми, методичних і навчальних посібників, дисертацій [143]; [199]; [200]; [201]; [202]; [203]; [204]; [205]; [206]; [207]; [208]; [209].

Серед них варто назвати методичний посібник «Дистанційна освіта» П. Дмитренка та Ю. Пасічника, в якому розглянуто питання функціонування дистанційної освіти на Заході, в США та в Росії, доцільності її впровадження в Україні з огляду на складне економічне становище, перспективи розвитку [199].

У низці опублікованих науково-методичних праць В. Олійника з основ дистанційного навчання в післядипломній педагогічній освіті обґрунтовано її значущість і самостійність у структурі форм навчання; охарактеризовано варіанти систем дистанційної післядипломної освіти, висвітлюються завдання, які необхідно вирішити для формування національної системи дистанційної освіти; розкрито відмінність порівняно з заочною формою навчання, її переваги, невластиві традиційній освіті [200]; [201]; [202]; [203]. У навчальному посібнику В. Олійника «Теорія та практика дистанційного навчання у післядипломній педагогічній освіті» подано аналітичний огляд стану і перспектив розвитку дистанційної освіти в Україні. На основі аналізу ситуації і проведення досліджень проілюстрована і науково обґрунтовано доцільність, необхідність і можливість повномасштабного впровадження дистанційного навчання в післядипломну педагогічну освіту [204].

Вагомим у науковому плані та практично значущим доробком є навчальний посібник для студентів навчальних закладів різного рівня «Дистанційне навчання: умови застосування» за ред. В. Кухаренка. Посібник є частиною дистанційного курсу «Дистанційне навчання», що складається з навчальних програм та електронного курсу, розміщеного на сервері національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут». У навчальному посібнику розглянуто місце Інтернету в сучасному суспільстві, наведено визначення відкритого дистанційного та віртуального навчання, висвітлено психолого-педагогічні аспекти навчання, технології створення та викладання дистанційного курсу [205]. Написані монографії та захищені дисертації з питань дистанційної освіти (О. Собаєва, П. Стефаненко, О. Хмель), з дистанційного навчання іноземних мов (Н. Муліна) [206]; [207]; [208]; [209]; [143].

Таким чином, останніми роками в Україні відбулися відчутні позитивні зміни в галузі дистанційної освіти: збільшилася кількість вищих навчальних закладів і, відповідно, студентів, які в них навчаються; дедалі актуальнішим стає питання впровадження в освіту новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема, в систему дистанційної освіти. Однак, процес її розвитку та поширення в Україні набуває державно-національного характеру лише у вищих навчальних закладах технічного та економічного спрямування. Гуманітарні виші, зокрема, педагогічні, продовжують розвиватися в традиційній системі навчання.

Потреба в учителях іноземної мови в Україні задовольняється через навчання студентів у профільних вищих навчальних закладах – педагогічних коледжах, інститутах, університетах. За умови виконання вимог Державного стандарту підготовки педагогічних фахівців їх можуть готувати також класичні університети та інші вищі навчальні заклади третього і четвертого рівнів акредитації. На сьогодні в Україні підготовка вчителів іноземної мови здійснюється у 24 класичних, 25 педагогічних, гуманітарних і гуманітарно-

педагогічних, технічному університетах, двох академіях та чотирьох інститутах (Рис. 3.1).

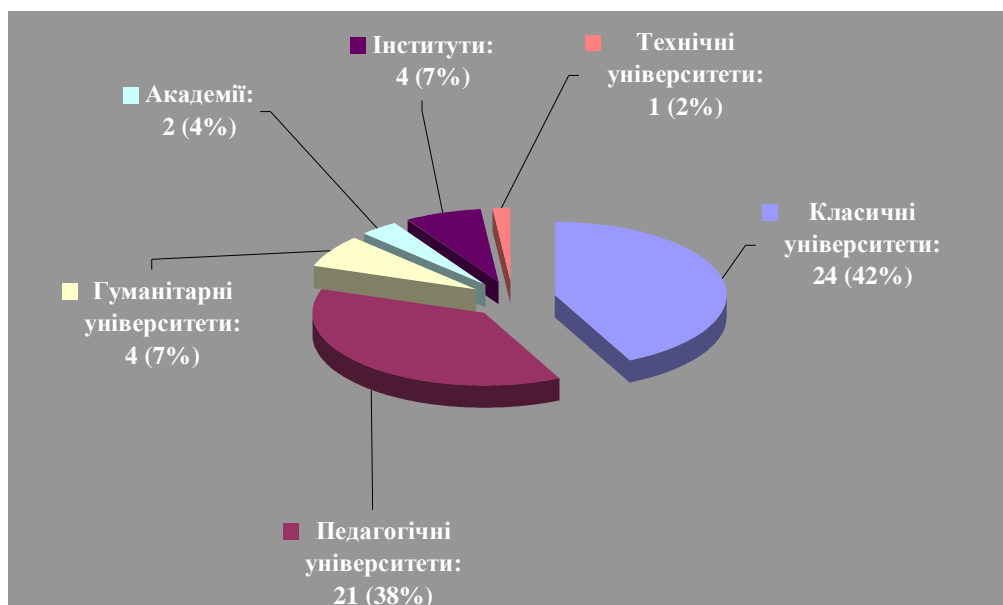


Рис. 3.1. Мережа вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації, що готують вчителів іноземної мови (розподіл за типами станом на 2013 р.)

Проте слід зазначити, що на сьогоднішній день в Україні підготовка фахівців з іноземної мови, загалом, та вчителів іноземної мови, зокрема, майже не пов'язана з дистанційною формою навчання. Сьогодні практикується очно-дистанційне навчання лише для вчителів іноземної мови, які підвищують свою кваліфікацію чи мають потребу в одержанні нових знань і вмінь.

Отже, аналізуючи соціальний запит на підготовку вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання через визначені нами зовнішні соціально-педагогічні умови і порівнюючи їх з відповідними умовами в Україні можна зробити висновок, що в процесі реформування вітчизняної освіти, загалом та професійної, зокрема, відбувається зміна державної політики, посилюється увага науковців до проблем оновлення стратегічної і тактичної мети та завдань, в тому числі і у сфері становлення та розвитку дистанційної освіти. Поступово формуються пріоритетні напрями розвитку освіти, зокрема, дистанційного навчання, робляться перші кроки до

провадження елементів дистанційної форми навчання в процес набуття професійної освіти.

Проте, процес інституціалізації системи дистанційної освіти лише тільки планується у вітчизняних стратегічних напрямках розвитку освіти, проаналізованих вище. Звідси, порівняно з Великою Британією, в Україні відсутні управлінські структури з дистанційної освіти, оскільки така система ще не створена. Проблемами дистанційної освіти займається Департамент вищої освіти Міністерства освіти і науки України. Крім того, вітчизняній освітній системі бракує власного досвіду набуття вищої освіти шляхом «навчання на відстані».

Наступною ознакою для порівняння є мета підготовки вчителів іноземної мови. Якщо на думку науковців та практиків Великої Британії метою підготовки вчителів іноземної мови, в тому числі і в системі дистанційного навчання, є формування в них професійної компетентності та здатності організовувати навчання учнів іншомовного міжкультурного спілкування [5]; [6]; [19]; [23], то провідні українські вчені з цієї проблеми дослідження С. Ніколаєва, В. Редько та М. Соловей вважають, що мета підготовки вчителів іноземної мови передбачає набуття студентами мовних знань, лінгво-комунікативних і лінгво-дидактичних умінь, навичок мовленнєвого спілкування та мовленнєвої взаємодії, необхідних для ефективної роботи в закладах навчання [17]; [18].

Порівнюючи ці визначення, можна зробити висновок про те, що основною метою підготовки вчителів іноземної мови є формування в них відповідної професійної компетентності, зміст і структура якої були уточнені в тексті дисертаційного дослідження у підрозділі 1.1. Слід зазначити, що сформульована мета досягається в процесі застосування різних форм навчання: денної, заочної, дистанційної та ін. Способи досягнення зазначеної мети залежать безпосередньо від форм організації навчання.

Наступною ознакою для порівняння є зміст підготовки вчителів іноземної мови, який складається з відповідного нормативно-правового,

навчально-методичного, технологічного забезпечення та оцінювання проміжних і кінцевих результатів професійної підготовки студентів.

Першим складником змісту підготовки вчителів іноземної мови є нормативно-правове забезпечення. У Великій Британії мета підготовки вчителя іноземної мови конкретизована у запровадженому урядом Об'єднаного Королівства циркулярі № 5/99 Міністерства освіти і працевлаштування у 1999 р. Документ складається з трьох розділів: 1) методика викладання, планування навчально-виховного процесу та класне керівництво; 2) моніторинг, оцінювання діяльності учнів у процесі навчання, вміння вести шкільну документацію, дотримуватися правил звітності, відповідальність за освітній процес; 3) інші професійні вимоги [160, с. 226]; [161]. Крім того, підготовка вчителів іноземної мови у Великій Британії відбувається на основі загальнодержавних та регіональних (Англія, Уельс та Північна Ірландія) професійних стандартів, затверджених з 2007 р. по 2009 р., які складаються з таких елементів: професійні знання, вміння, якості або цінності [139]; [140]; [141].

В Україні професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови здійснюється відповідно до Державних стандартів освіти України, що відображені в освітньо-кваліфікаційній характеристиці випускників вищих навчальних закладів, в освітньо-професійній програмі підготовки та засобах діагностики якості вищої освіти.

В освітньо-кваліфікаційній характеристиці вчителів іноземної мови викладені вимоги до їхньої професійної компетентності, компетенцій та інших соціально-важливих властивостей та якостей, у цьому стандарті визначена система виробничих функцій, система типових задач професійної діяльності, окреслені вміння та навички, якими повинні оволодіти вчителі іноземної мови для їх успішної реалізації.

Відповідно до галузевого стандарту вищої освіти України, у процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах майбутні вчителі іноземної мови оволодівають виробничими функціями, типовими завданнями



діяльності та вміннями, що викладені в освітньо-кваліфікаційній характеристиці підготовки фахівців:

- навчальною функцією, що передбачає наявність у вчителів іноземної мови вміння сформулювати комунікативну компетенцію в учнів (завдання діяльності – навчання аудіювання висловлювання співрозмовника у стандартних ситуаціях спілкування; навчання усного спілкування (говоріння) у ситуаціях соціально-побутової, соціально-культурної та навчально-трудової сфер комунікації; навчання читання художніх, публіцистичних, науково-популярних текстів; навчання писемного спілкування у типових ситуаціях), мовну компетенцію (завдання діяльності: надання фонетичних знань про суть іншомовних фонетичних явищ на основі розширення системи понять у рідній мові; надання лексичних знань про суть іншомовних лексичних явищ на основі розширення системи понять у рідній мові; надання граматичних знань про суть іншомовних граматичних явищ на основі розширення системи понять у рідній мові; надання знань про правила читання іноземною мовою на основі розширення знань з рідної мови), соціокультурну іншомовну компетенцію (завдання діяльності – надання знань про країни, мови яких вивчаються), навчальну компетенцію (завдання діяльності – формування навчальних умінь оволодіння іншомовною мовленнєвою, мовною та соціокультурною компетенціями);

- гностичною функцією (завдання діяльності – аналізувати і прогнозувати навчальну діяльність учнів, а також власну професійну діяльність та діяльність колег);

- виховною функцією (завдання діяльності – виховувати учнів через систему особистого ставлення до іншомовної культури, процес оволодіння цією культурою);

- розвивальною функцією (завдання діяльності – розвивати інтелектуальну та емоційну сферу особистості учнів, їх пізнавальні та розумові здібності у процесі оволодіння іншомовним мовленням);

- планувальною функцією (завдання діяльності – планувати власну діяльність та діяльність учнів щодо досягнення мети навчально-виховного процесу засобами предмета «Іноземна мова»);
- організаційною функцією (завдання діяльності – проводити уроки та позакласні заходи з іноземної мови з урахуванням особливостей навчання учнів);
- контрольною функцією (завдання діяльності – контролювати процес навчання та рівень сформованості знань, умінь та навичок);
- діагностичною функцією (завдання діяльності – визначити рівень сформованості мовленнєвих умінь та навичок) [210].

Таким чином, спільним для стандартів підготовки вчителів іноземної мови Великої Британії і України є характеристика професійних знань, вмінь, якостей або цінностей на основі застосування компетентнісного підходу.

Другим складником змісту підготовки вчителів іноземної мови є навчально-методичне забезпечення, що зорієнтоване на реалізацію відповідних державних стандартів. Спільною рисою навчально-методичного забезпечення є ідентичність її компонентів, серед яких виділено спеціально-предметну, психолого-педагогічну підготовку і педагогічну практику. Проте структура побудови предметних курсів має деякі відмінності. Так, у Великій Британії дуже популярними є інтегровані курси, які включають в себе елементи кількох дисциплін. Наприклад, психолого-педагогічний цикл у британських університетах і коледжах є переважно інтеграцією окремих тем з педагогіки, загальної та вікової психології, соціології. В українських вищих педагогічних навчальних закладах простежується більш ґрунтовний та послідовний підхід до побудови навчальних курсів. Так, до складу дисциплін психолого-педагогічного циклу входять педагогіка, психологія, історія педагогіки, основи педагогічної майстерності [211].

Слід зазначити, що навчально-методичне забезпечення підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у Великій Британії безумовно відрізняється за формою подачі навчальної інформації,

способами її опрацювання, змістом відповідних методичних рекомендацій. Вони можуть слугувати прикладом для підготовки відповідних навчально-методичних матеріалів для впровадження елементів дистанційного навчання під час підготовки вчителів іноземної мови в Україні.

Третім складником змісту підготовки вчителів іноземної мови є технологічне забезпечення. Одним із основних елементів цього складника є застосування інформаційно-комунікаційних технологій. Слід зазначити, що вищі навчальні заклади України, які готують вчителів іноземної мови, використовують різні форми навчання, а саме: денну, заочну, екстернатну та вечірню. У процесі дослідження з'ясовано, що жоден ВНЗ України не готує вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання. Деякі з них лише впроваджують дистанційні технології навчання в очну, заочну і екстернатну форми навчання (Табл. 3.1).

*Таблиця 3.1*

**Кількість вищих навчальних закладів України, що готують вчителів іноземної мови за різними формами навчання (станом на 2013 рік)**

Загальна кількість ВНЗ, що готують вчителів іноземної мови	Кількість ВНЗ, що використовують різні форми навчання				Кількість ВНЗ, що впроваджують дистанційні технології навчання
	денну	заочну	екстернат	вечірню	
57	57	56	4	1	4

Таким чином, з 57-ми вищих навчальних закладів, які готують вчителів іноземної мови, лише чотири впроваджують елементи технологій дистанційного навчання (див. Додаток М).

Останній складник змісту професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в системі дистанційного навчання у Великій Британії, а саме: оцінювання проміжних і кінцевих результатів рівня професійної підготовки студентів в умовах дистанційного навчання, порівнювати з відповідною системою підготовки вчителів іноземної мови в умовах дистанційного навчання в Україні неможливо, оскільки така система ще не створена, а лише визначаються контури та перспективи цього процесу.

Наступною ознакою для порівняння є організаційно-педагогічне забезпечення процесу підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання. Оскільки в Україні поки ще не існує системи підготовки вчителів іноземної мови в умовах дистанційного навчання, ми не можемо порівнювати організаційно-педагогічне забезпечення цього процесу, окрім педагогічної практики, яка є складником професійної підготовки незалежно від форми навчання.

Педагогічна практика в українських закладах освіти має свої організаційні особливості. Вона складається переважно з трьох етапів. Перший етап – пасивна практика студентів першого–третього курсів – тісно пов’язана зі змістом відповідних академічних курсів. Другий етап – літня педагогічна практика, яку проводять після другого–третього курсу і метою якої є закріплення та розширення знань із психолого-педагогічних дисциплін. Вона полягає в роботі студентів з дітьми в таборах відпочинку, позашкільних закладах, дитячих клубах. Третій етап становить активна практика студентів четвертого і п’ятого курсів. Вона досить насичена, адже крім проведення занять, студенти готують позакласні заходи, відвідують уроки, беруть участь у методичних семінарах і виступають на них, розробляють посібники, здійснюють психологічне спостереження за учнями. Таким чином, як і в британських закладах освіти, студенти залучені до виконання усіх обов’язків учителя [212].

Варта уваги ознайомлювальна педагогічна практика протягом перших двох тижнів навчання у ВНЗ Великої Британії під час проходження студентами дистанційної форми навчання діагностичної процедури «Needs Analysis» (див. п. 2.1). Цей період можна вважати завершальним етапом професійного вибору. На нашу думку, для покращання підготовки вчителів в Україні доцільно було б максимально продовжити період педагогічної практики та відкоригувати її цілі.

Зроблений аналіз можна узагальнити у відповідній таблиці (Табл. 3.2).

Таблиця 3.2

**Порівняльний аналіз змісту елементів моделі дистанційного навчання під час професійної підготовки вчителів іноземної мови у Великій Британії та Україні**

<i>Ознаки</i>	<i>Велика Британія</i>	<i>Україна</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Соціально-педагогічні умови, що впливають на соціальний запит	1. Зміна державної політики, оновлення стратегічної і тактичної мети та завдань дистанційної освіти.	1. Модернізація державної політики, формування стратегічної мети і тактичних завдань становлення та розвитку дистанційної освіти в контексті євроінтеграційних процесів.
	2. Визначення пріоритетних властивостей системи дистанційної освіти та навчання.	2. Визначення пріоритетних властивостей системи дистанційної освіти та навчання.
	3. Управління системою дистанційної освіти.	□
	4. Традиції дистанційної освіти у Великій Британії.	□
Мета підготовки	Формування у майбутніх учителів іноземної мови професійної компетентності та спроможності організовувати навчання учнів іншомовного міжкультурного спілкування.	Набуття студентами мовних знань, лінгво-комунікативних і лінгво-дидактичних умінь, навичок мовленнєвого спілкування та мовленнєвої взаємодії необхідних для ефективної роботи в закладах навчання.
Зміст підготовки	Нормативно-правове забезпечення: 1. Циркуляр № 5/99 Міністерства освіти і працевлаштування, затверджений у 1999р., який складається з методики викладання, планування навчально-виховного процесу та класного керівництва; моніторингу, оцінювання діяльності учнів у процесі навчання, вміння вести шкільну документацію, дотримуватися правил звітності, відповідальність за освітній процес; інших професійних вимог. 2. Загальнодержавні та регіональні (Англія, Уельс та Північна Ірландія) професійні стандарти, затверджені з 2007 р. по 2009 р., які складаються з таких елементів: професійні знання, вміння, якості або цінності.	Нормативно-правове забезпечення: Галуzeвий стандарт вищої освіти конкретизується в освітньо-кваліфікаційній характеристиці вчителів іноземної мови, що містить вимоги до їх професійної компетентності, компетенцій та інших соціально-важливих властивостей та якостей, систему виробничих функцій, систему типових задач професійної діяльності, вміння та здатності, якими повинні оволодіти учителі іноземної мови для їх успішної реалізації у розв'язанні проблем і завдань педагогічної діяльності.

Продовження таблиці 3.2

1	2	3
	Навчально-методичне забезпечення: - навчальні плани, - навчальні програми, - навчальні матеріали, - методичні рекомендації.	Навчально-методичне забезпечення: - 14 дистанційних курсів з педагогіки, іноземної мови та методики її викладання; - відповідні методичні рекомендації.
	Технологічне забезпечення: - педагогічні технології, - інформаційно-комунікаційні технології, - дидактичні засоби навчання.	Технологічне забезпечення: впровадження дистанційних технологій навчання в заочну і екстернатну форми навчання (дистанційні курси з окремих дисциплін).
	Оцінювання результатів професійної підготовки студентів: Складання та захист портфоліо.	Оцінювання результатів професійної підготовки студентів: Дистанційне тестування студентів з окремих дисциплін заочної і екстернатної форми навчання.
Організаційно-педагогічне забезпечення	- кредитна структура здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня, - структура базової підготовки вчителів іноземної мови, - шляхи здобуття сертифікату PGCE, - форми організації навчання, - педагогічна практика.	- педагогічна практика.
Результат підготовки	Сформованість професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови, який набув фах в умовах дистанційної освіти.	Набуття певних професійних умінь і навичок майбутнім вчителем іноземної мови за результатами вивчення окремих дисциплін заочної і екстернатної форм навчання.

Здійснений порівняльний аналіз змісту елементів моделі дистанційного навчання під час професійної підготовки вчителів іноземної мови у Великій Британії та в Україні дає можливість окреслити наявні та відсутні компоненти цього змісту в педагогічній практиці України та визначити напрями можливого впровадження британського досвіду дистанційного навчання у вітчизняному освітньому просторі.

### 3.2. Напрями можливого впровадження досвіду Великої Британії в систему вищої освіти України

Проаналізувавши стан розвитку дистанційної освіти в Україні та Великій Британії, загалом, та підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання, зокрема, варто зазначити, що в Україні на сьогоднішній день її впровадження не відповідає повною мірою вимогам суспільства, яке прагне інтегруватись у європейську і світову спільноту. На це існує кілька причин. Головними серед них, на наш погляд, є такі:

- Україна не має значного досвіду у порівнянні з розвинутими країнами щодо застосування технологій дистанційного навчання під час підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців різних галузей і рівнів;
- має місце суттєве відставання телекомунікаційних мереж передачі даних, які відзначаються недостатньою пропускну здатністю, надійністю зв'язку та його низькою якістю;
- в Україні відсутнє нормативно-правова база, яка б регламентувала і забезпечувала діяльність навчальних закладів у напрямі впровадження дистанційної освіти як рівноцінної форми навчання з очною, заочною та екстернатом [188].

Окрім того, наявні проблеми, з якими стикаються вітчизняні вищі навчальні заклади під час впровадження дистанційного навчання, вимагають комплексного підходу до їх вирішення. Насамперед це *технічні, змістовно-методичні, кадрові, фінансово-правові*. Розглянемо їх детальніше.

До *технічних* проблем дистанційного навчання можна віднести:

- створення баз даних навчального і довідкового матеріалу, їх адміністрування й актуалізація;

- ☐ створення телекомунікації середовища вищого навчального закладу;
- ☐ інтеграцію системи дистанційного навчання з іншими інформаційними системами, обмін інформацією між вузами (розробку систем дистанційного навчання на основі єдиних стандартів);
- ☐ автоматизацію керування системою дистанційної освіти й інтеграцію її з іншими автоматизованими системами;
- ☐ інтелектуалізацію навчальних систем (запропонована програма навчання повинна відповідати початковому рівню знань, темпам вивчення, індивідуальним характеристикам студента);
- ☐ безпеку (захист інформації, архівацію, аутентифікацію користувачів, організацію ієрархії доступу по групах користувачів).

Технічний аспект також включає в себе обов'язкову наявність сучасної техніки, здатної відповідати всім зростаючим вимогам новітнього програмного забезпечення. Існує потреба проведення постійного кваліфікованого моніторингу існуючого комп'ютерного парку і програмних засобів, які використовуються під час дистанційної підготовки вчителів іноземної мови. Також технічна проблема виникає у зв'язку з недостатністю технічних комунікаційних можливостей користувачів, відсутністю або невеликою швидкістю Інтернет-доступу, відсутністю або дорожнечою програмних засобів та відсутністю персональних комп'ютерів у студентів, які проживають у сільській місцевості.

Іншою важливою проблемою в сфері дистанційної підготовки вчителів іноземної мови, змістовно-методичною, є недостатня кількість розроблених курсів для забезпечення навчання. У нашій країні не розроблено необхідної кількості дистанційних курсів, щоб цілком забезпечити навчання студентів, які здобувають першу вищу освіту. Тому вищі навчальні заклади практикують використання дистанційного



навчання лише для окремих предметів. Курси здебільшого створені для студентів конкретних навчальних закладів, тому вони, крім якості, значно відрізняються кількістю тем і годин, відведених для їх вивчення в цих установах, а також програмним забезпеченням, за допомогою якого вони створювалися [215]; [216]; [217]. Так, наприклад, в Україні функціонує центр англійської мови ELC Ltd., який пропонує в системі дистанційної освіти навчання предмету на чотирьох рівнях: початковому (elementary), нижче середнього (pre-intermediate), середньому (intermediate), вище середнього (upper-intermediate). На вивчення кожного з них відводиться 150 год. самостійної роботи за комп'ютером. Відтак навантаження студента становить 7–10 год. на тиждень протягом 20–23 тижнів. До того ж пропонується 3–5 год. на тиждень для роботи в режимі он-лайн: вивчення матеріалів курсів, розміщених на сайті; робота з тьютором; участь у чатах; творча робота в групі слухачів. По завершенні кожного рівня студентам пропонують інтенсивне очне навчання з носіями мови протягом двох тижнів (3 год. на день) [218]. Запорізький національний технічний університет проводить дистанційне тестування знань студентів [219]; співробітники Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького у 2006–2008 рр. розробили електронний навчальний курс «Педагогіка, Історія педагогіки», апробований упродовж 2009–2011 рр. викладачами кафедри теорії та історії педагогіки НПУ ім. М.П.Драгоманова, «Методика навчання іноземної мови» для студентів 3-го і 4-го курсів, «Теорія і практика перекладу» для студентів 5-го курсу [220]; Приазовський державний технічний університет пропонує майбутнім фахівцям два дистанційних курси з англійської та німецької мов [221]; Міжнародний економіко-гуманітарний університет ім. академіка С. Дем'янчука м. Рівне під час підготовки вчителів іноземної мови використовує дев'ять дистанційних курсів [222] (див. Додаток Н).

До суто *методичних* проблем дистанційного навчання також можна віднести:

- створення адаптованого до гіпертекстового діалогового середовища навчального плану, що є основою процесу дистанційного навчання (графіки вивчення матеріалів дисциплін, виконання контрольних завдань, отримання консультацій з використанням інформаційних технологій);
- розроблення навчально-методичних комплексів по досліджуваним дисциплінам (електронні підручники, навчальні посібники, тренінгові навчальні програми, комп'ютерно-лабораторні практикуми, контрольні-тестові комплекси, навчальні аудіо- та відеоматеріали й інші довідкові матеріали, призначені для передачі по мережі Інтернет);
- адаптацію матеріалів для передачі по мережі Інтернет (обмеження на обсяг), підготовка кейс-технологій;
- формування паспорта знань студента, тобто його моделі знань;
- розроблення методів контролю знань (багато методистів вважають цю проблему найбільш важливою, тому що при дистанційному навчанні відсутній безпосередній візуальний контакт із студентом), оцінки якості наданих освітніх послуг.

Немає повної гарантії, що студент навчається самостійно, виконує ті чи інші завдання необхідні для засвоєння дисципліни, що підтверджують наявність знань. Частковим вирішенням цієї проблеми є контроль в режимі on-line, або використання технологій змішаного навчання [205]. Студент має бути присутнім на кількох екзаменах у вищому навчальному закладі. При цьому є обов'язковим надання документів, що підтверджують особу.

Наступною проблемою впровадження дистанційного навчання в Україні є його *кадрове* забезпечення, що здійснює процес створення і

реалізації дистанційних курсів. Організація дистанційної освіти вимагає залучення фахівців різних професій: менеджерів і організаторів курсів, педагогічних координаторів і кураторів, викладачів, методистів високої кваліфікації для розробки навчальних матеріалів, технічних фахівців і системних операторів, що займаються технічною підтримкою освітнього процесу. Вони мають володіти відповідними навичками і вміннями. Так, наприклад, до розробника дистанційного курсу у Великій Британії висуваються такі вимоги:

- ☐ знання предметної галузі;
- ☐ уміння працювати на комп'ютері в якості користувача;
- ☐ знання текстових редакторів;
- ☐ уміння роботи в мережі Інтернет;
- ☐ уміння працювати зі спеціальними програмами обробки фотозображень, таблиць, малюнків;
- ☐ уміння оформляти текстові файли в форматі HTML.

Технічні фахівці (ними можуть бути не тільки інженери, але і методисти та адміністратори, що володіють особливостям мережевих технологій) вирішують у максимально короткий термін технічні проблеми, роблять необхідну чи консультацію технічну допомогу суб'єктам дистанційної освіти по роботі з технікою. Технічний фахівець має володіти наступними знаннями та вміннями:

- ☐ знання комп'ютерних технологій;
- ☐ знання основ WEB-мастерингу;
- ☐ уміння працювати зі спеціальними програмами, HTML – редакторами (Front Page, Dreamweaver тощо);
- ☐ поглиблене знання Інтернет-технологій, WEB – дизайну;
- ☐ знання спеціалізованих мов програмування (Perl, C ++ тощо).

Ефективність дистанційного навчання безпосередньо залежить від тих педагогів, хто проводить роботу зі студентами в Інтернет-просторі. Це

повинні бути викладачі з універсальною підготовкою, які володіють сучасними педагогічними та інформаційними технологіями, психологічно готові до роботи із студентами у новому навчально-пізнавальному мережевому середовищі. До них відносяться тьютор і методист дистанційного навчання. Тьютор (викладач або консультант-наставник, який входить до науково педагогічного складу навчального закладу та здійснює методичну та організаційну допомогу студентам в межах конкретної програми дистанційного навчання) повинний мати більш високу кваліфікацію в області предмета викладання, володіти теорією навчання, вміти створювати освітнє середовище і керувати ним, вміти керувати структурою навчального курсу, знати педагогічні технології і засоби телекомунікацій, володіти навичками презентації навчального матеріалу (цікаво презентувати новий матеріал, задавати питання, проводити заняття й організувати зворотний зв'язок), вміти спілкуватися зі студентами. Методист забезпечує зв'язок студентів з іншими викладачами й авторами курсів, а також оперативно відповідає на виникаючі питання щодо процесу навчання, відслідковує своєчасність здачі звітних матеріалів. Він виступає одночасно в декількох обличчях: як секретар, адміністратор, технічний консультант і як учитель-консультант. Методист має вміти організувати групове та індивідуальне навчання, вирішувати проблеми технічного плану, проводити інструктаж студентів, оцінювати і контролювати їхню роботу, вести навчальну документацію.

Кожний з учасників навчального процесу може взаємодіяти з іншими фахівцями й один з одним. Така взаємодія є ключовим моментом будь-якої освітньої програми.

В Україні процес формування кадрового забезпечення дистанційного навчання є однією з головних проблем його впровадження. Так, наприклад, як засвідчує практика, більшість досвідчених вітчизняних педагогів не володіють сучасними інформаційними технологіями, велика

завантаженість викладачів, які одночасно працюють в системі традиційного і дистанційного навчання, унеможлиблює постійний зв'язок зі студентами, які навчаються на відстані [220], [223] (у Великій Британії тьютори викладають 1-2 дисципліни та їх навантаження складає 300 годин на рік, а в Україні навантаження викладача складає 900 годин), не існує курсів підготовки тьюторів. Вищі навчальні заклади самостійно організовують підготовку викладачів для роботи на дистанційних курсах у вигляді індивідуальних занять працівників центрів дистанційного навчання з викладачами, семінарів, а також шляхом обміну досвідом із зарубіжними тьюторами, розробниками дистанційних курсів тощо. Основними вітчизняними центрами такої підготовки та перепідготовки є Український інститут інформаційних технологій в освіті, Проблемна лабораторія дистанційної освіти при Національному технічному університеті «ХПІ», Українська система дистанційного навчання, Центр дистанційної освіти освітньої програми Світового банку Національної академії державного управління при Президентові України, Факультет дистанційного навчання Хмельницького національного університету, тощо [214].

Однією з найважливіших проблем дистанційної освіти є також її *фінансування та правове забезпечення*. Навчальні заклади України займаються розробкою дистанційних курсів, але фінансова криза стримує розвиток дистанційної освіти, розрив між європейськими навчальними закладами у цій сфері з кожним роком збільшується. Навчати необхідно на сучасній техніці, здатної відповідати всім зростаючим вимогам новітнього програмного забезпечення. Існує потреба проведення постійного кваліфікованого моніторингу наявного комп'ютерного парку і програмних засобів, які використовуються. Основним джерелом фінансування європейських закладів дистанційного навчання залишається держава, а у Великій Британії, крім держави, – комерційні структури, що прагнуть

підвищити рівень кваліфікації своїх співробітників. Ще одним джерелом фінансування таких закладів є кошти від плати за навчання та гранти. Більшість же вищих навчальних закладів України самостійно організовують дистанційне навчання із залученням державних і спонсорських коштів, грантів, плати за навчання студентів, що негативно впливає на темпи впровадження дистанційної форми навчання [215].

Інша проблема дистанційного навчання пов'язана з оптимізацією вартості освітніх послуг, що пропонуються через Інтернет. Баланс між первісними витратами, кількістю студентів і якістю методичного забезпечення може вирішити проблему економічної ефективності дистанційного навчання. Крім того, відзначають протиріччя, що полягає в тім, що, з одного боку, основні види програмного забезпечення для web-браузерів і серверів поставляються практично безкоштовно чи за мінімальну плату, основні витрати тому припадають на придбання апаратних засобів і на забезпечення каналу зв'язку. З іншого боку, якщо за дистанційною формою навчається невелика кількість студентів, то окупність витрачених засобів розтягується на тривалий період. Якщо спробувати збільшити кількість студентів, будуть потрібні додаткові витрати на методичне і програмне забезпечення навчального процесу і на кількість викладачів, задіяних у навчальному процесі. Чималих грошей коштує і розроблення змісту курсів дистанційного навчання, що передбачає оплату не тільки тьютора, розроблювача курсу, але і програмістів, дизайнерів, а також адміністратора курсів. Крім того, необхідно оплачувати працю фахівців, які постійно відстежують якість курсів, вносять зміни різного характеру – технічного і методичного. Фахівці, вивчаючи проблему вартості дистанційної форми навчання, зазначають, що первісні та поточні витрати пов'язані з:

- ☐ витратами на апаратні засоби і на програмне забезпечення засобами телекомунікаційного зв'язку (телебачення, супутниковий зв'язок, ін.);
- ☐ профілактикою, ремонтом і модернізацією устаткування;
- ☐ інфраструктурою – базовою мережею і телекомунікаційною інфраструктурою в навчальному закладі чи регіоні;
- ☐ розробленням, методичною і технологічною підтримкою навчальних матеріалів фахівцями;
- ☐ додатковими витратами, пов'язаними з необхідністю надійної роботи системи, включаючи адміністративні витрати, консультації, підтримку на регіональному рівні, тощо;
- ☐ доплатою усіх фахівців, зайнятих у зазначених вище видах діяльності [213].

Хоча, як вказують експерти, витрати на організацію і проведення дистанційної форми навчання можуть бути спочатку досить високими, вони окупаються тими послугами, що пропонує ця форма навчання для своїх студентів; насамперед, для студентів сільських і віддалених від наукових центрів регіонів, якістю навчання, що не уступає очній формі навчання, причому без відриву від роботи для дорослих, не залишаючи родини, і пов'язаних з цим додаткових витрат. Незалежні експерти вважають, що на дистанційне навчання витрачається на 20-25% менше, ніж на традиційне. Наприклад, фірма "Майкрософт" вважає, що вартість мережного навчання може знизитися як мінімум удвічі проти традиційного, оскільки викладач проводить заняття, знаходячись у будь-якому місці, також як і студенти можуть навчатися в будь-якому навчальному закладі світу, що пропонує такі послуги, без відриву від виробництва. Важливим у цьому відношенні є той факт, що всі студенти, користуються методичними матеріалами, які не вимагають додаткових

витрат на їхнє тиражування та постійно оновлюються в мережі Інтернет [215].

Однією з найважливіших у сучасних умовах стає *правова* проблема навчання на відстані. Необхідне створення нормативно-законодавчої бази для впровадження дистанційної форми навчання відповідно до державних освітніх стандартів. Також ця проблема пов'язана з тим, що кожен викладач вищого навчального закладу за декілька років роботи відшліфовує свої методичні матеріали, які індивідуально розроблені на основі власного педагогічного та науково-методичного досвіду і є його інтелектуальною власністю. Дистанційний курс викладається на WEB-порталі, що перетворює його на загальнодоступний не тільки для студентів, але й інших користувачів. Виникає психологічний бар'єр щодо розробки навчально-методичних матеріалів, оскільки вони можуть бути використані кимсь іншим, хто не брав участі в даній розробці. У зв'язку з цим повинна бути вирішена проблема захисту прав на інтелектуальну власність викладача-розробника дистанційного курсу.

Такий стан речей викликає необхідність трансформації зарубіжного досвіду, а саме досвіду Великої Британії, щодо підготовки вчителів іноземної мови в умовах функціонування та розвитку системи вищої освіти в Україні.

Проведене дослідження дозволило виявити не лише проблемні аспекти дистанційного навчання під час підготовки вчителів іноземної мови в Україні, а і структуровані педагогічні вимоги до цього процесу:

- 1) перед початком навчання необхідно провести діагностування професійної придатності абітурієнтів до майбутньої фахової діяльності;
- 2) під час підготовки навчальних планів необхідно збільшити частку самостійної практичної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови;
- 3) для координації самостійною практичною діяльністю студента потрібно ввести в штат вищого навчального закладу посаду тьютора;



4) навчальний процес має бути забезпечений ефективним зворотним зв'язком між студентом та іншими суб'єктами, задіяними у дистанційному навчанні чи у викладанні окремих курсів у межах цієї системи;

5) побудова навчального процесу має враховувати змістовні, дидактичні і технологічні особливості організаційно-педагогічного, навчально-методичного та технологічного забезпечення дистанційної освіти.

Вирішення проблем організації професійної підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання в Україні та урахування зазначених педагогічних вимог полегшить процес впровадження британського досвіду в вітчизняний освітній простір.

Для впровадження елементів моделі професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в системі дистанційного навчання у Великій Британії в систему освіти України необхідно окреслити напрями її ефективної реалізації, а саме:

1. Відповідно до Проекту Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років, удосконалити нормативно-правове поле щодо формування системи дистанційної освіти в Україні, яке б сприяло прискоренню її тотального впровадження, раціональній організації та змісту функціонування. Так, наприклад, варто було б розробити та обговорити у суспільстві проект закону про організацію дистанційної освіти в Україні, бажано було б створити відповідний державний орган, який би керував цим процесом (наприклад, Державний департамент з дистанційної освіти у структурі МОН).
2. Виявити та оцінити реальну ситуацію на регіональному та місцевому рівнях щодо потреб населення у дистанційному навчанні, зокрема, у підготовці вчителів іноземної мови, прогнозування його розвитку. Для цього необхідно проведення соціологічних досліджень, аудиту

чинної матеріально-технічної бази для розвитку дистанційного навчання.

3. Розробити державну програму подальшого розвитку системи дистанційного навчання іноземних мов, нормативного обґрунтування її виконавців, термінів та процедури її реалізації.
4. Визначити джерела фінансування, порядок витрат коштів, механізмів оподаткування, тарифів оплати послуг телекомунікаційних мереж тощо; введення диференційованої системи фінансування дистанційної освіти (державне, приватне, гранти).
5. Створити пілотні проекти з підготовки вчителів іноземної мови за дистанційною формою навчання (вони мають передбачати набуття повної педагогічної освіти, яка має включати і спеціальну мовну підготовку). Пілотні проекти повинні забезпечувати: відпрацювання раціональної організації структури системи дистанційного навчання, визначення ієрархії управління нею, розподілення повноважень і обов'язків між її учасниками, встановлення межі відповідальності. Для цього необхідно визначити вищі навчальні заклади, які мають відповідну матеріально-технічну базу, належний кадровий та науково-педагогічний потенціал для підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання. Реалізація таких проектів передбачає розроблення відповідних дидактичних матеріалів, зорієнтованих на формування у майбутніх учителів іноземної мови професійної компетентності, структура якої була розглянута у підрозділі 1.1 дисертаційного дослідження.
6. Розробити науково-обґрунтовану систему вимог (соціальних, педагогічних, психологічних, технологічних, предметних) до змісту, методів і засобів дистанційного навчання, механізмів контролю

якості їх використання у процесі підготовки вчителів іноземної мови.

7. Створити на базі ВНЗ, регіональних центрів перепідготовки професорсько-викладацького складу, орієнтованих на впровадження дистанційної освіти у вищій школі, загалом, та для підготовки вчителів іноземної мови, зокрема, курси підвищення кваліфікації. Така перепідготовка має бути спрямована на здобуття професорсько-викладацьким складом знань про сучасні способи організації навчального процесу за технологіями дистанційного навчання та набуття відповідних умінь їх застосування у педагогічній діяльності.
8. Впровадити сучасні освітні парадигми організації і змісту навчально-методичної діяльності педагогів (створення компетентнісно-орієнтованих, науково-методичних комплексів, які активізують самостійну пізнавальну діяльність, з використанням різних носіїв інформації, зокрема, мережових і мультимедійних підручників, системи електронного тестування, використання різноманітних форм дистанційного навчання засобами супутникової телекомунікації, об'єднаних в єдину стратегію набуття кваліфікації «вчитель іноземної мови»).
9. Стимулювати дослідження у галузі підготовки вчителів іноземної мови та сприяти поширенню та впровадженню їх результатів у практику організації дистанційного навчання студентів та розроблення дидактичних матеріалів не тільки з іноземної мови, а з усіх дисциплін навчального плану.
10. Провести широкомасштабну рекламно-пропагандистську кампанію з метою роз'яснення можливостей і переваг дистанційної освіти та формування у населення стійкого інтересу до різних її аспектів та організувати систематичний вплив на потенційних споживачів освітніх послуг через систему дистанційного навчання.

11. Оперативно адаптувати досвід дистанційного освіти у Великій Британії до умов в Україні та експорт дистанційних освітніх послуг. Цей досвід може бути оперативно адаптований у таких напрямках:

- *в організаційно-педагогічному забезпеченні процесу підготовки вчителів іноземної мови* – використання досвіду застосування кредитної структури здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня вчителя іноземної мови (Болонський процес орієнтує систему вищої освіти України в цьому напрямі), проаналізовані у підрозділі 2.1 дисертаційного дослідження форми організації навчання студентів, які здобувають освітню кваліфікацію вчителя іноземної мови, досвід проведення педагогічної практики в школі, яка передбачає іншу форму звітності студента ніж в Україні та способу надання йому кваліфікованої допомоги (виконання функціональних обов'язків тьютором, ментором, та іншими учасниками педагогічної практики (див. підрозділ 2.1);
- *у межах технологічного забезпечення процесу підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання* можна використати як зразок дидактичні засоби навчання і застосування педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій у Відкритому університеті Великої Британії (див. підрозділ 2.2 дисертаційного дослідження). Цей зразок може бути адаптований на основі сучасних інформаційно-комунікаційних та педагогічних технологій, розроблених вітчизняною наукою, які впроваджуються в українській вищій школі;
- *потребують узгодження професійні стандарти для статусу кваліфікованого вчителя іноземної мови у Великій Британії з існуючими в Україні освітньо-кваліфікаційними характеристиками та освітньо-професійними програмами підготовки вчителя іноземної мови з урахуванням особливостей дистанційного навчання;*

- *потребує розроблення з урахуванням вітчизняної специфіки навчально-методичне забезпечення процесу підготовки вчителів іноземної мови, що передбачає напрацювання навчальних планів, навчальних програм, навчальних матеріалів, відповідних методичних рекомендацій.*

Таким чином, реалізація запропонованих шляхів упровадження досвіду Великої Британії щодо підготовки вчителів іноземної мови в умовах функціонування та розвитку системи вищої освіти в Україні передбачає низку напрямів подальшої роботи: удосконалення юридичного забезпечення здобуття дистанційної освіти, організаційні й матеріально-технічні заходи, відповідні наукові дослідження щодо підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання в Україні та напрацювання адекватних методичних рекомендацій, навчальних посібників, дидактичних матеріалів тощо. Тільки комплексна реалізація зазначених напрямків дасть можливість активізувати та поступово впроваджувати у вітчизняних вищих навчальних закладах процес підготовки вчителів іноземної мови в умовах дистанційного навчання.

### ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

Проведені дослідження дають підстави зробити певні висновки та узагальнення.

У процесі реформування вітчизняної професійної освіти відбувається модернізація державної політики, формування стратегічної мети та шляхів становлення й розвитку дистанційної освіти в контексті євроінтеграційних процесів.

Процес інституціалізації системи дистанційної освіти окреслений в Указі Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» та інших нормативно-правових документах. Проте в Україні ще незавершений процес формування управлінських структур дистанційної освіти.

Спільною рисою змісту професійної підготовки вчителів в Україні та Великій Британії є ідентичність її компонентів. Однак структура побудови предметних курсів має деякі відмінності. Так, у Великій Британії досить популярні інтегровані курси, які включають елементи кількох дисциплін. В українських вищих педагогічних навчальних закладах, де домінує денна, заочна форми навчання, в розроблених дистанційних курсах з окремих дисциплін спостерігається більш ґрунтовний і послідовний підхід до побудови навчального змісту. Така ситуація пояснюється вмонтованістю цих курсів у загальну діючу систему вищої професійної освіти.

Педагогічна практика у вітчизняних ВНЗ має свої організаційні особливості – тісний зв'язок зі змістом відповідних академічних курсів, закріплення та розширення знань із психолого-педагогічних дисциплін; крім проведення занять, студенти готують позакласні заходи, відвідують уроки, беруть участь у методичних семінарах і виступають на них, розробляють посібники, здійснюють психологічне спостереження за учнями. У ВНЗ Великої Британії педагогічна практика будується з урахуванням діагностичної процедури «Needs Analysis» і стосується лише процесу викладання іноземної мови.

В Україні не розроблено необхідної кількості дистанційних курсів, щоб цілком забезпечити навчання студентів, які здобувають першу вищу освіту. Тому вищі навчальні заклади практикують використання дистанційного навчання лише для окремих предметів.

Аналіз досвіду підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційної освіти у Великій Британії та порівняння його зі станом упровадження дистанційного навчання у вітчизняну систему набуття кваліфікації вчителя іноземної мови дає можливість стверджувати, що його копіювання в сучасні українські реалії неможливе. Проте окремі елементи британської моделі можна адаптувати до вітчизняної системи підготовки вчителів іноземної мови в умовах дистанційного навчання та окреслити можливі шляхи його становлення та розвитку.

Для впровадження досвіду застосування моделі професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови за дистанційною формою навчання у Великій Британії в систему вищої педагогічної освіти України було окреслено можливі напрями її ефективної реалізації, а саме: створення нормативно-правового поля, яке б регулювало процес формування системи дистанційної освіти в Україні; шляхом проведення соціологічних досліджень виявити та оцінити реальну ситуацію на регіональному та місцевому рівнях щодо потреб населення у дистанційному навчанні, зокрема, іноземних мов, прогнозування його розвитку; визначення джерел фінансування, порядку витрат коштів, механізмів оподаткування, тарифів і оплати послуг телекомунікаційних мереж тощо; введення диференційованої системи фінансування дистанційної освіти; розроблення державної програми розвитку системи підготовки вчителів іноземної мови в умовах дистанційного навчання; створення пілотних проектів з підготовки вчителів іноземної мови в умовах дистанційного навчання; розроблення науково обґрунтованої системи вимог до змісту, методів і засобів дистанційної освіти, механізмів контролю якості їх використання у процесі підготовки вчителів іноземної мови; створення на базі ВНЗ, регіональних центрів перепідготовки

професорсько-викладацького складу, орієнтованих на впровадження дистанційної освіти у вищій школі та підготовку й перепідготовку вчителів іноземної мови, курсів підвищення кваліфікації, спрямованих на здобуття професорсько-викладацьким складом знань про сучасні способи організації дистанційного навчання; впровадження сучасної освітньої парадигми організації і змісту навчально-методичної діяльності педагогів, побудованої на компетентнісному підході та застосуванні ІКТ під час підготовки вчителів іноземної мови; активізація видання науково-методичної та популярної літератури з питань методики підготовки вчителів іноземної мови в умовах організації дистанційного навчання; проведення широкомасштабної рекламної-пропагандистської кампанії з метою роз'яснення можливостей і переваг дистанційної освіти; оперативне адаптування зарубіжного досвіду дистанційної освіти до умов України та експорту дистанційних освітніх послуг (в організаційно-педагогічному та технологічному забезпеченні процесу підготовки вчителів іноземної мови, узгодження професійних стандартів набуття відповідної кваліфікації тощо).

Таким чином, реалізація запропонованих шляхів упровадження досвіду Великої Британії щодо підготовки вчителів іноземної мови в Україні передбачає низку напрямів подальшої роботи: удосконалення юридичного забезпечення, організаційні й матеріально-технічні заходи, відповідні наукові дослідження, напрацювання адекватних методичних рекомендацій, навчальних посібників, дидактичних матеріалів та ін. Тільки комплексна реалізація зазначених напрямків дасть можливість поступово впроваджувати у вітчизняній вищій школі підготовку вчителів іноземної мови в умовах дистанційного навчання.

Основні положення змісту розділу відображено у одній публікації [224].



## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Результати теоретичного дослідження та аналіз практичної діяльності ВНЗ Великої Британії з підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання дають підстави зробити такі висновки:

1. Проаналізовані наукові здобутки вітчизняних вчених, дослідників Великої Британії та інших європейських країн щодо професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання, які дали можливість уточнити зміст вихідних понять дослідження. Було встановлено, що професійна компетентність вчителя іноземної мови є сукупністю загальнопедагогічних, загальнокультурних та іншомовних комунікативних компетентностей фахівця, спроможного аксіологічно, педагогічно, психологічно, методично та управлінські доцільно організовувати свою професійну діяльність, спрямовану на навчання учнів міжкультурного спілкування іноземною мовою.

З'ясовано, що професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у Великій Британії – це цілеспрямований, планомірний і організований процес, що відбувається на відстані, за індивідуальним графіком взаємодії студентів з викладачами шляхом використання педагогічних, інформаційно-комунікаційних технологій та дидактичних засобів навчання, метою якого є формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови, здатних організовувати навчання учнів іншомовного міжкультурного спілкування.

2. Визначено соціально-педагогічні умови організації системи дистанційної освіти у Великій Британії. Вони являють собою синтез трансформованих у педагогічне середовище політичних, економічних і соціальних процесів, які відбуваються у суспільстві і впливають на функціонування цього процесу. Соціально-педагогічні умови ми диференціювали на зовнішні й внутрішні. До зовнішніх соціально-педагогічних умов належать: зміна державної політики, оновлення стратегічної і тактичної мети та завдань дистанційної освіти, визначення її

пріоритетних властивостей, особливостей управління та освітньої традиції дистанційного навчання.

Під внутрішніми умовами розуміють зовнішні умови, трансформовані в конкретне освітнє середовище дистанційного навчання. До них належать: розмаїття моделей організації системи дистанційної освіти у ВНЗ Великої Британії, механізм кадрового забезпечення дистанційного навчання та особливості відповідної системи управління цим процесом у ВНЗ, раціональне визначення змісту дистанційної освіти та способів його реалізації. Дистанційне навчання має такі характеристики: відкритість і доступність, модульність системи навчання, гнучкість, високий рівень підтримки та допомоги, застосування системи накопичення кредитів тощо.

3. Розкрито зміст й організаційно-педагогічне забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у Великій Британії. З'ясовано, що ця підготовка здійснюється у 60-ти ВНЗ. Проте лише Відкритий університет пропонує дистанційну форму такої професійної підготовки для здобуття освітньої кваліфікації вчителя французької, німецької та іспанської мов.

Визначено, що процес підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у ВНЗ Великої Британії передбачає відповідний зміст, що містить певну сукупність нормативно-правової бази, навчально-методичного, технологічного забезпечення та оцінювання. Загальнодержавні та регіональні професійні стандарти визначають основні результати підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у Великій Британії. Стандарти містять три блоки: професійні знання, вміння, професійні якості або цінності. Курс базової підготовки вчителів іноземної мови включає в себе: цикл психолого-педагогічних дисциплін, спеціально-предметну підготовку та педагогічну практику. Студентів забезпечують пакетом навчальних матеріалів.

Доведено, що процес професійної підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у Великій Британії реалізується через

взаємопов'язаний комплекс педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). До педагогічних технологій цього процесу належать: організація самоосвітньої діяльності, кредитно-модульне навчання та проекти. ІКТ в умовах дистанційного навчання реалізується шляхом використання певних ресурсів: телефонних мереж, Інтернету, засобів електронного зв'язку, он-лайн взаємодії між суб'єктами навчання, мультимедіа, електронних носіїв інформації, електронних підручників тощо.

Узагальнено, що через поточний та підсумковий контроль студенти мають можливість самостійно оцінювати власний рівень набуття вмінь і навичок. Їх постійно оцінюють тьютор, ментор та шкільний методист протягом кожного з трьох рівнів курсу. Наприкінці кожного рівня студент готує портфоліо та захищає його.

З'ясовано, що організаційно-педагогічне забезпечення процесу підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання відбувається на основі застосування кредитної структури здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» та «вчитель іноземної мови» – сертифікат PGCE. Для того щоб отримати освітньо-кваліфікаційний рівень вчителя іноземної мови (QTS), студенту необхідно здобути ступінь бакалавра за фахом «Сучасні іноземні мови», а потім закінчити курс базової підготовки вчителів іноземної мови, по завершенні якого він здобуває відповідний сертифікат у галузі освіти.

Доведено, що формами організації навчального процесу є аудиторні практичні заняття, навчання у літній школі, різні види тьюторіалів та взаємодія суб'єктів навчання на основі застосування інформаційно-комунікаційних технологій.

Педагогічна практика є своєрідним критерієм моніторингу та діагностування формування професійної компетентності вчителя іноземної мови в системі дистанційного навчання.

Отже, зміст й організаційно-педагогічне забезпечення процесу підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційної освіти у Великій

Британії спрямовані на кінцевий результат – формування професійної компетентності.

4. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційної освіти Великої Британії відбувається на основі узагальненої в дисертації моделі, спрямованої на задоволення соціального запиту. Він вимагає від вчителів іноземної мови сформованості професійної компетентності. Зазначена мета відображена в регіональних Стандартах вступу в педагогічну діяльність, затверджених урядом Великої Британії. В них викладено загальні вимоги до підготовки вчителів іноземної мови.

Зазначена модель включає в себе цільовий, змістовий, організаційно-педагогічний та результативний компоненти, які створюють єдину педагогічну систему, спрямовану на формування професійної компетентності вчителів іноземної мови.

5. Окреслені можливі напрями впровадження моделі дистанційного навчання майбутніх учителів іноземної мови Великої Британії в систему вищої освіти України.

В умовах незалежної України одним із провідних напрямів державної політики стала інформатизація освітньої та наукової сфер діяльності суспільства. Серед завдань цього напрямку чільне місце посідають питання створення комп'ютерної інформаційної мережі освіти, покликаної забезпечити впровадження дистанційного навчання. Вітчизняні вищі навчальні заклади практикують використання дистанційного навчання лише для окремих предметів, які не пов'язані з викладанням іноземної мови. Такий стан речей спричинює необхідність упровадження зарубіжного досвіду, а саме досвіду Великої Британії, щодо підготовки вчителів іноземної мови в умовах функціонування та розвитку системи вищої освіти в Україні. Для цього в Україні слід враховувати такі вимоги, а саме: необхідність проведення діагностування професійної придатності абітурієнтів до майбутньої фахової діяльності перед початком навчання; необхідність збільшення частки самостійної практичної діяльності майбутнього вчителя

іноземної мови під час підготовки навчальних планів; введення в штат вищого навчального закладу посаду тьютора для координації самостійної практичної діяльності студента; забезпечення навчального процесу ефективним зворотним зв'язком між студентом та іншими суб'єктами, задіяними у дистанційному навчанні чи у викладанні окремих курсів у межах цієї системи; врахування змістових, дидактичних й технологічних особливостей організаційно-педагогічного, навчально-методичного та технологічного забезпечення дистанційної освіти під час побудови навчального процесу.

У зв'язку з тим, що проблема підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання не набула різнобічного вирішення і перебуває на етапі розвитку, вважаємо, що впровадження відповідної британської моделі в Україні насамперед потребує визначення напрямків її ефективної реалізації. Серед них: удосконалення нормативно-правового поля щодо формування системи дистанційної освіти в Україні; виявлення та оцінка реальної ситуації на регіональному та місцевому рівнях щодо потреб населення у дистанційному навчанні, зокрема, у підготовці вчителів іноземної мови; визначення джерел та диференційованої системи фінансування дистанційної освіти; розроблення державної програми подальшого розвитку системи дистанційного навчання іноземних мов; створення пілотних проєктів з підготовки вчителів іноземної мови; розроблення науково обґрунтованої системи вимог до змісту, методів і засобів дистанційної освіти, механізмів контролю якості їх використання; створення на базі ВНЗ регіональних центрів перепідготовки професорсько-викладацького складу, орієнтованих на впровадження дистанційної освіти у вищій школі та підготовку й перепідготовку вчителів іноземної мови; впровадження сучасних освітніх компетентнісних парадигм організації і змісту навчально-методичної діяльності із застосуванням можливостей ІКТ в процесі підготовки вчителів іноземної мови; стимулювання дослідження у галузі підготовки вчителів іноземної мови та сприяння поширенню та

впровадженню їх результатів у практику організації дистанційного навчання студентів; організація систематичного впливу на потенційних споживачів освітніх послуг через систему дистанційного навчання; оперативне адаптування зарубіжного досвіду дистанційної освіти до умов України та експорту дистанційних освітніх послуг.

Таким чином, реалізація запропонованих напрямів упровадження досвіду Великої Британії щодо підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання в Україні передбачає: удосконалення юридичного забезпечення, організаційні й матеріально-технічні заходи (визначення джерел фінансування, порядку витрат коштів, механізмів оподаткування, тарифів і порядку оплати послуг телекомунікаційних мереж; введення диференційованої системи фінансування дистанційної освіти; розроблення державної програми подальшого розвитку системи дистанційного навчання іноземних мов тощо), відповідні наукові дослідження, напрацювання відповідних методичних рекомендацій для організації самостійної роботи студентів, навчальних посібників, дидактичних матеріалів з дисциплін, передбачених навчальним планом. Тільки комплексна реалізація зазначених напрямів дасть можливість поступово впроваджувати у вітчизняній вищій школі підготовку вчителів іноземної мови в умовах дистанційного навчання.

Виконане дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми, зокрема, подальшого вивчення потребує зміст підготовки вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання у вітчизняних педагогічних ВНЗ, шляхи реалізації організаційно-педагогічного, навчально-методичного та технологічного забезпечення навчального процесу, спрямованого на формування у майбутніх фахівців професійної компетентності.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

*Узагальнені характерні ознаки категорії «дистанційна освіта»:*

- 1) форма здобуття неперервної освіти, покликана реалізувати права людини на освіту й одержання інформації;
- 2) універсальна, синтетична, інтегральна, гуманістична форма навчання, яка створює умови для тих, хто навчається, щодо вільного вибору навчальних дисциплін, адаптивності щодо базового рівня знань, викладацького складу з кожної дисципліни та конкретного навчального закладу;
- 3) форма набуття соціокультурного та професійного досвіду, орієнтована на посилення активної ролі тих, хто навчається, і покликана розв'язувати специфічні завдання;
- 4) відкрита форма набуття професійного досвіду, що характеризується комфортними умовами творчого самовираження особистості через широкі можливості демонстрації студентами продуктів своєї творчої діяльності для всіх бажаючих, об'єктивні експертні можливості оцінювання творчих досягнень тих, хто навчається, за рахунок застосування інтерактивних форм занять і мультимедійних навчальних програм;
- 5) уніфікована форма набуття соціокультурного та професійного досвіду, яка має відповідати національним і міжнародним освітнім стандартам;
- 6) комплекс освітніх послуг, які можуть надаватися широким верствам населення в країні й за кордоном за допомогою спеціалізованого інформаційного освітнього середовища, базованого на засобах обміну навчальною інформацією на відстані (супутникове телебачення, радіо, комп'ютерний зв'язок тощо).

*Характерні властивості дистанційної освіти:*

- 1) гнучкість і адаптивність (здобуття дистанційної освіти формально не потребує якогось попереднього освітнього цензу, оскільки кожен може навчатися протягом того часу, який йому необхідно для набуття спеціальності й одержання необхідних заліків з обраних навчальних курсів);
- 2) економічна ефективність (за рахунок використання більш концентрованого подання й уніфікації змісту навчального матеріалу, орієнтованості технологій дистанційного навчання на велику кількість тих, хто навчається, ефективнішого використання викладацьких кадрів і матеріально-технічної бази, які забезпечують навчання, дистанційна освіта потребує значно менших питомих витрат (на одного студента), ніж традиційні форми освіти);
- 3) спеціалізований контроль якості освіти: як у традиційній формі (підсумковий, як правило, письмовий або усний іспит з теми, модуля чи для присвоєння відповідної освітньо-професійної кваліфікації), так і в дистанційні форми (співбесіди, практичні, курсові та проектні роботи, екстернат, комп'ютерні інтегральні тестові системи тощо).



*Принципи дистанційної освіти:*

1. Принцип гуманізації. Його суть полягає в спрямованості навчання та освітнього процесу загалом на людину; у створенні максимально сприятливих умов для оволодіння студентами соціально накопиченим досвідом, структурованим у зміст навчання; в опануванні обраною професією для розвитку та вияву творчої індивідуальності, високих громадянських, моральних, інтелектуальних якостей, які б забезпечували особистості соціальну захищеність, безпечне та комфортне існування.

2. Принцип науковості. Він вимагає, щоб зміст освіти вищої школи відповідав досягненням науки у відповідній галузі знань. Студенти мають засвоювати достовірні, науково обґрунтовані факти, явища, процеси, розуміти сутність науково обґрунтованих законів, особливості розвитку і становлення наукових відкриттів, володіти методами наукових досліджень, знайомитися з різними напрямками наукових пошуків у тій чи тій галузі знань, знайомитися з перспективами розвитку наукових гіпотез.

3. Принцип систематичності. Цей принцип передбачає системність у викладанні (опору на раніше пройдене при вивченні нового матеріалу, розгляд нового матеріалу частинами, фіксування уваги студентів на вузлових питаннях, продумування системи занять, забезпечення міжпредметних зв'язків), а також системність у роботі студентів (виконання домашніх завдань, систематичне повторення навчального матеріалу, цілеспрямована самостійна робота).

4. Принцип індивідуалізації. Для виконання цього принципу в реальному навчальному процесі в системі дистанційного навчання проводиться вхідний і поточний контроль. Наприклад, вхідний контроль дозволяє надалі не тільки скласти індивідуальний план навчання, але і провести, якщо треба, доподготовку споживача освітніх послуг з метою заповнення відсутніх початкових знань і умінь, що дозволяють успішно

проходити дистанційне навчання. Поточний контроль дозволяє коректувати освітню траєкторію.

5. Принцип відкритості і гнучкості. Він передбачає відсутність жорстких обмежень за віком, вимог до початкового рівня освіти, вступних контрольних заходів для можливості розпочати навчання.

6. Принцип доцільності. Цей принцип вимагає педагогічної оцінки кожного кроку проектування, творення й організації дистанційного навчання. Оскільки під час дистанційного навчання широко використовуються найрізноманітніші засоби нових інформаційних технологій і які, у свою чергу, впливають на усі компоненти системи навчання: мету, зміст, методи, засоби навчання тощо.

7. Принцип мобільності. Він полягає у створенні інформаційних мереж, баз і банків знань і даних для дистанційного навчання, що дозволяють тому, кого навчають, коригувати або доповнювати свою освітню програму в необхідному напрямку за відсутності відповідних послуг у вузі, де він навчається. При цьому потрібне зберігання інформаційної інваріантної освіти, що забезпечує можливість переходу з вузу до вузу на навчання за спорідненими або іншими напрямками.

8. Принцип інтерактивності. Його особливість полягає у тому, що у процесі дистанційного навчання інформаційні технології повинні забезпечувати можливість контролю викладачем навчального процесу, можливість вносити зміни в навчальний курс, робити доступним контакт не лише викладача та студента, але й забезпечувати можливість контактів студентів між собою.

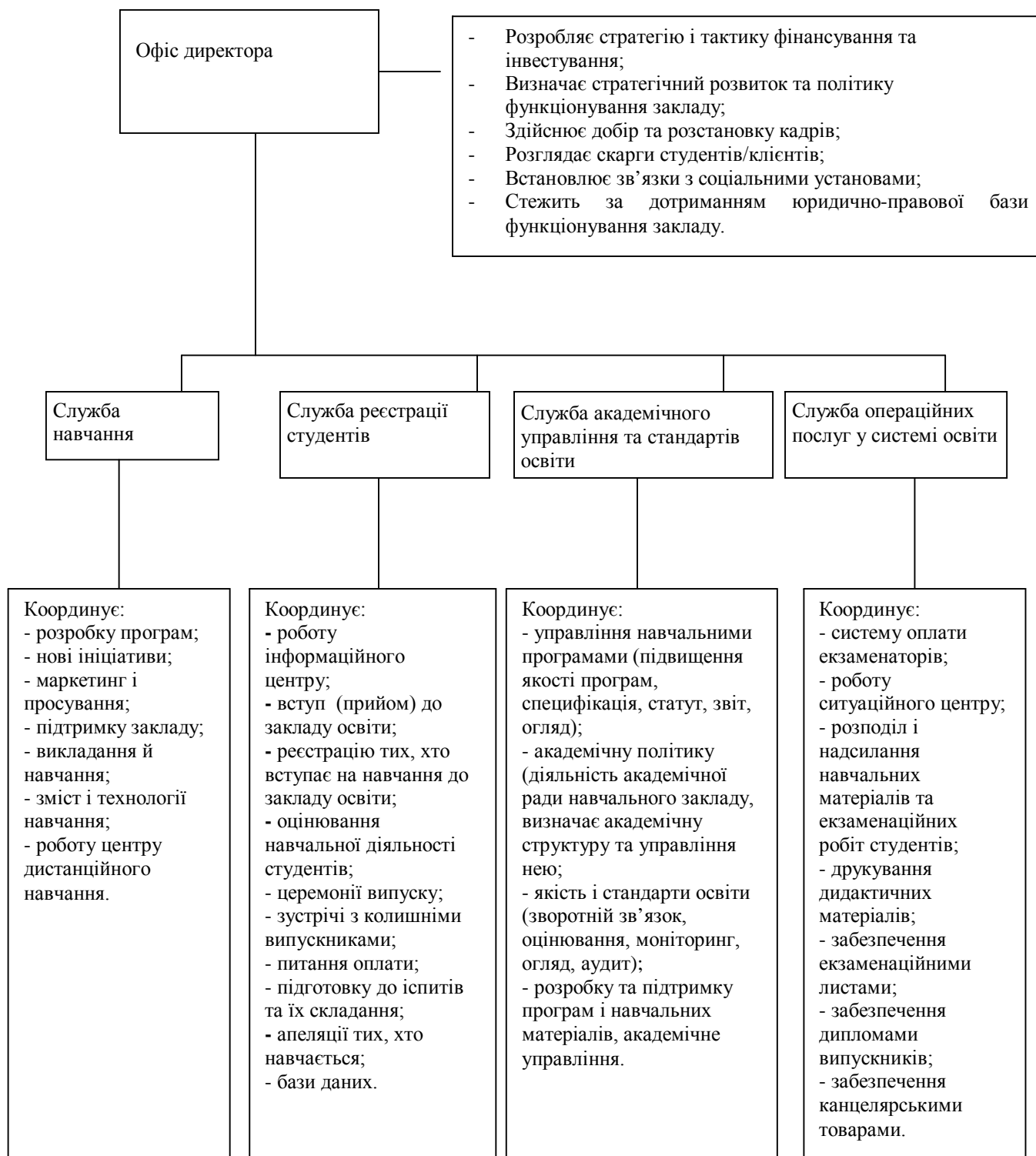
## Додаток Г

**Країни світу з найбільшою кількістю користувачів мережі Інтернет  
(червень 2012 р.)**

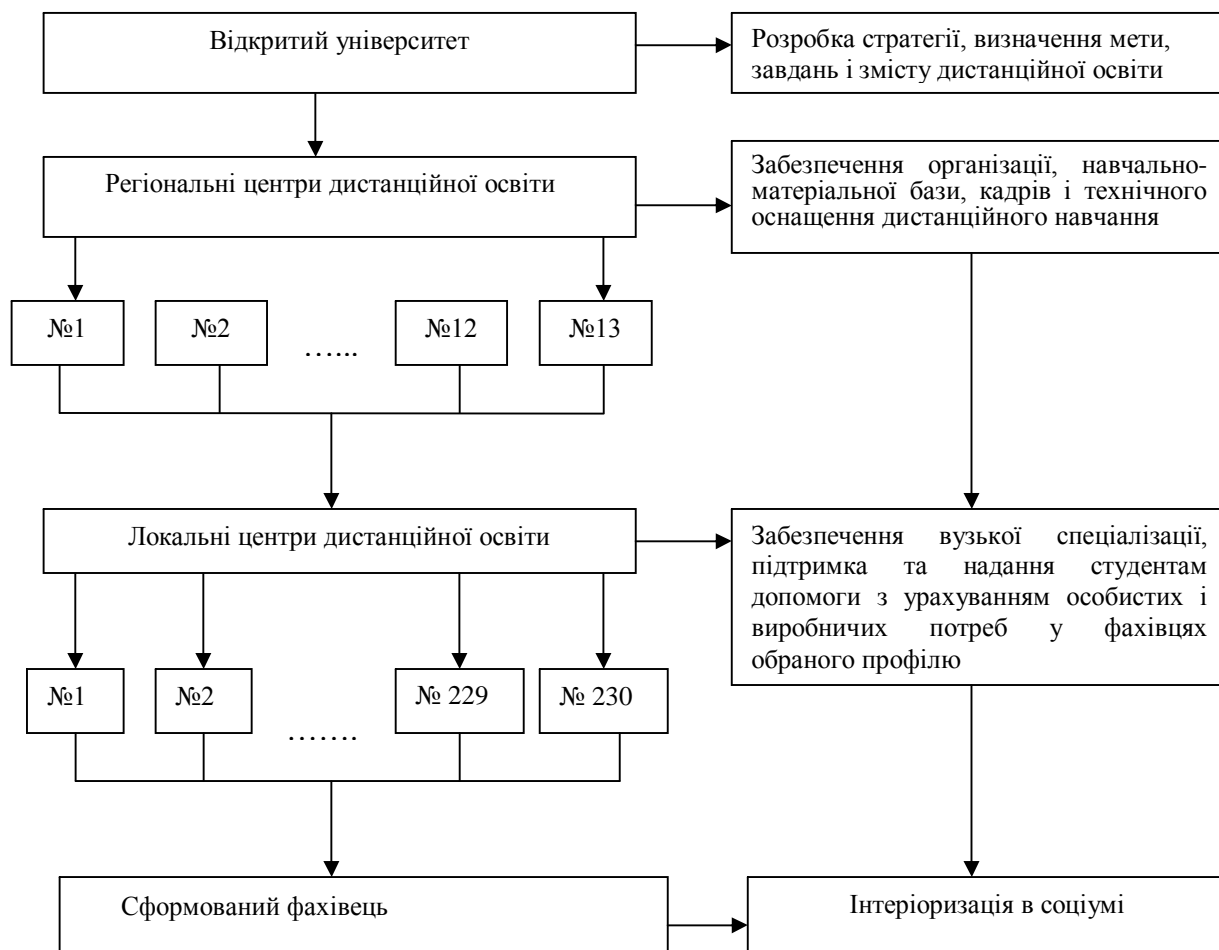
№ п/п	Країна	Кількість населення	Кількість користувачів Інтернету	Кількість користувачів Інтернету (% від кількості населення)
1.	Ісландія	311 058	304 129	97,8 %
2.	Норвегія	4 691 849	4 560 572	97,2 %
3.	Швеція	9 088 728	8 441 718	92,9 %
4.	Фолклендські острови	3 140	2 900	92,4 %
5.	Люксембург	503 302	459 833	91,4 %
6.	Гренландія	57 670	52 000	90,2 %
7.	Австралія	21 766 711	19 554 832	89,8 %
8.	Нідерланди	16 847 007	15 071 191	89,5 %
9.	Данія	5 529 888	4 923 824	89,0 %
10.	Фінляндія	5 259 250	4 661 265	88,6 %
11.	Сент-Люсія	161 557	142 900	88,5 %
12.	Нова Зеландія	4 290 347	3 625 553	84,5 %
13.	Швейцарія	7 639 961	6 430 363	84,2 %
14.	Велика Британія	62 698 362	52 731 209	84,1 %
15.	Ніуе	1 311	1 100	83,9 %
16.	Німеччина	81 471 834	67 364 898	82,7 %
17.	Південна Корея	48 754 657	40 329 660	82,7 %
18.	Ліхтенштейн	35 236	28 826	81,8 %
19.	Канада	34 030 589	27 757 540	81,6 %
20.	Бельгія	10 431 477	8 489 901	81,4 %
21.	Андорра	84 825	68 740	81,0 %
22.	Антигуа і Барбуда	87 884	70 968	80,8 %
23.	Японія	126 475 664	101 228 736	80,0 %
24.	Бермудські острови	68 679	54 687	79,6 %
25.	Бруней Даруссалам	401 890	318 900	79,4 %

## Додаток Д

# Структурно-змістова модель управління діяльністю підрозділу Лондонського Університету «Міжнародні Програми»



**Рівнева структура системи професійної дистанційної освіти під егідою  
Відкритого університету Великої Британії**



**Перелік вищих навчальних закладів Великої Британії, які готують  
учителів іноземної мови за різними формами навчання  
(станом на 2013 р.)**

№ з/п	Назва ВНЗ	Форма навчання					Впровадження дистанційних технологій навчання
		денна	заочна	екстернат	вечірня	дистанційна	
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Anglia Polytechnic University	+	+	–	–	–	+
2.	Bath Spa University College	+	+	–	–	–	+
3.	Bradford College	+	+	–	–	–	+
4.	Brunel University	+	+	–	–	–	+
5.	Canterbury Christ Church University	+	+	–	–	–	+
6.	Cheltenham & Gloucester College	+	+	–	–	–	+
7.	York St John College	+	+	–	–	–	+
8.	University of Leicester	+	+	–	–	–	+
9.	Edge Hill University	+	+	–	–	–	+
10.	Goldsmiths College	+	+	–	–	–	+
11.	Homerton College	+	+	–	–	–	+
12.	Institute of Education	+	+	–	–	–	+
13.	King Alfred's College	+	+	–	–	–	+
14.	Kingston University	+	+	–	–	–	+
15.	Leeds Metropolitan University	+	+	–	–	–	+
16.	Liverpool Hope University	+	+	–	–	–	+
17.	Liverpool John Moores University	+	+	–	–	–	+
18.	Manchester Metropolitan University	+	+	–	–	–	+

## Продовження таблиці

1	2	3	4	5	6	7	8
19.	Middlesex University	+	+	–	–	–	+
20.	Newman College of Higher Education	+	+	–	–	–	+
21.	The Nottingham Trent University	+	+	–	–	–	+
22.	Oxford Brookes University	+	+	–	–	–	+
23.	Sheffield Hallam University	+	+	–	–	–	+
24.	University of Oxford	+	–		–	–	+
25.	University of Edinburgh	+	–	–	–	–	+
26.	University of Wales, Lampeter	+	–	–	–	–	+
27.	Durham University	+	+	–	–	–	+
28.	University of London	+	+	–	–	–	+
29.	Queen's University Belfast	+	–	–	–	–	+
30.	University of Cumbria	+	–	–	–	–	+
31.	St Mary's College	+	–	–	–	–	+
32.	Leeds Trinity University	+	–	–	–	–	+
33.	University of Chichester	+	–	–	–	–	+
34.	University of Northampton	+	–	–	–	–	+
35.	Worcester College	+	–	–	–	–	+
36.	Birmingham City University	+	–	–	–	–	+
37.	University of Brighton	+	–	–	–	–	+
38.	University of Central England	+	–	–	–	–	+
39.	University of Derby	+	–	–	–	–	+
40.	University of East Anglia	+	+	–	–	–	+
41.	University of East London	+	+	–	–	–	+
42.	University of Greenwich	+	+	–	–	–	+

*Продовження таблиці*

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>
43.	University of Hertfordshire	+	+	–	–	–	+
44.	University of Hull	+	–	–	–	–	+
45.	University of Leeds	+	–	–	–	–	+
46.	University of Leicester University Road	+	–	–	–	–	+
47.	The University of Manchester	+	–	–	–	–	+
48.	University of Newcastle upon Tyne	+	–	–	–	–	+
49.	London Metropolitan University	+	–	–	–	–	+
50.	Northumbria University	+	–	–	–	–	+
51.	University of Plymouth	+	–	–	–	–	+
52.	The University of Reading	+	–	–	–	–	+
53.	University of Southampton Highfield	+	–	–	–	–	+
54.	University of Sunderland	+	+	–	–	–	+
55.	University of Roehampton	+	+	–	–	–	+
56.	University of the West of England	+	+	–	–	–	+
57.	University of Warwick	+	–	–	–	–	+
58.	University of Wolverhampton	+	–	–	–	–	+
59.	Open University of Great Britain	–	–	–	–	+	+
60.	University of Lincoln	+	–	–	–	–	+



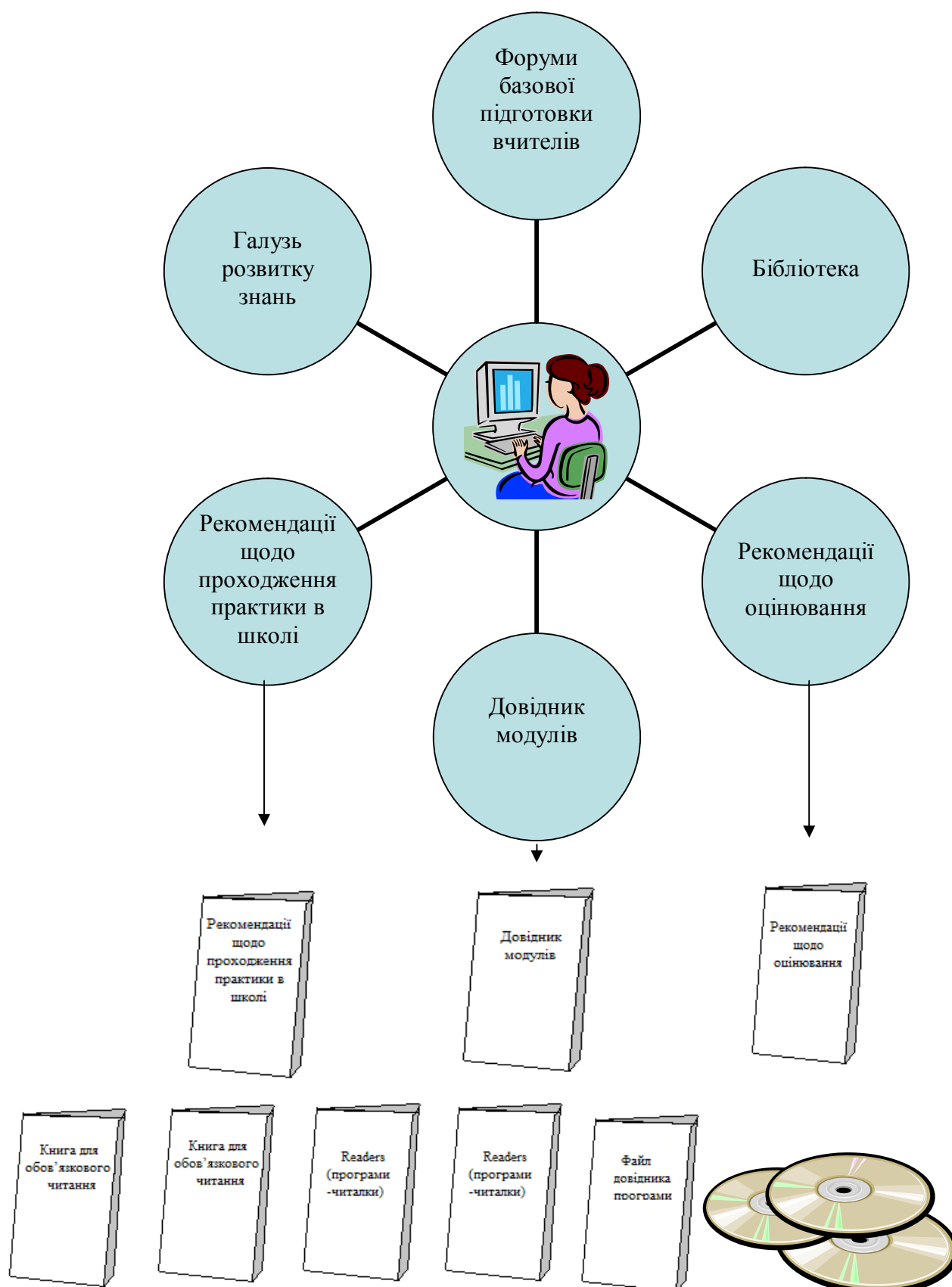
### **Інформація, яку має містити портфоліо**

1. Коротке резюме (дані про практиканта, назва курсу, назва та адреса партнерської школи, де студент проходить педагогічну практику, ім'я ментора, шкільного методиста й тьютора студента).
2. Копії сертифікатів відвідування денних шкіл. Можна додати інші свідоцтва щодо інших навчальних заходів, пов'язаних із проходженням курсу PGCE, у яких брав участь студент.
3. План індивідуальної підготовки студента (ППП) для кожного рівня.
4. Звіти:
  - маршрутний рекомендаційний звіт (MP3) (необхідний лише для портфоліо діагностичної процедури «Needs Analysis»). Цей звіт подає тьютор, який зазначає маршрут вивчення студентом курсу PGCE;
  - звіт про відвідування школи. Цей звіт слід подавати у портфоліо всіх маршрутів та рівнів (на 3-му рівні мають бути два звіти). Його подає тьютор, який включає рекомендацію щодо переходу студента на наступний рівень навчання, оцінки та коментарі щодо оціночних завдань портфоліо, оцінки та коментарі щодо досягнення студентом професійних стандартів, викладених у Рекомендаціях щодо оцінювання;
  - звіт про проходження студентом педагогічної практики (у портфоліо усіх маршрутів та рівнів). Цей звіт готує ментор, студент отримує його копію в останній день педагогічної практики й додає до свого портфоліо. Цей звіт вміщує рекомендацію щодо переходу студента на наступний рівень навчання, оцінку та коментарі щодо досягнення студентом професійних стандартів, викладених у Рекомендаціях щодо оцінювання, кількість днів, проведених студентом у партнерській школі, та дати початку й закінчення педагогічної практики;
  - звіт про проходження студентом педагогічної практики у початковій школі (лише для портфоліо 2-го рівня). Він включає кількість днів, а

також дати початку й закінчення педагогічної практики. Його підписує ментор або директор початкової школи;

- звіт про підготовку та захист портфоліо (у портфоліо всіх маршрутів і рівнів). Цей звіт подає тьютор після оцінювання портфоліо. Він включає в себе відгуки тьютора щодо виконання завдань для оцінювання, рекомендацію щодо переходу студента на наступний рівень навчання, коментарі щодо знання предмета, бал за оціночні завдання портфоліо, бал та коментарі щодо досягнення студентом професійних стандартів, викладених у Рекомендаціях щодо оцінювання, дати наступних педагогічних практик.
5. Завдання для оцінювання.
  6. Записи педагогічної практики:
    - протоколи зустрічей з ментором (щотижня або кожні п'ять днів у разі гнучкої практики);
    - аналізи відвідування занять ментором (двічі на тиждень або кожні п'ять днів у разі гнучкої практики);
    - аналізи відвідування занять шкільним методистом (один раз на два тижні або кожні 10 днів у разі гнучкої практики);
    - розклад занять, де студент лише спостерігав за веденням уроку, викладав спільно з досвідченим вчителем і викладав самостійно.
  7. План розвитку вступу до кар'єри або Анкета вступу до кар'єри (Career Entry and Development Profile/Career Entry Profile (CEDP/CEP)) (лише для портфоліо 3-го рівня). Містить по дві копії, підписані тьютором, відповіді студента на питання анкети та короткий виклад курсу.
  8. Тести з грамотності, здатності до кількісного мислення й інформаційно-комунікаційних технологій, затверджені Агентством з професійного розвитку педагогічних кадрів (Teacher Development Agency), включені до портфоліо 3-го рівня. Ці тести є обов'язковими для студентів Англії, незалежно від професійної орієнтації.

## Використання навчальних матеріалів і ресурсів



## Функціональні зв'язки між суб'єктами навчального процесу під час проходження педагогічної практики



## Додаток М

**Перелік вищих навчальних закладів України, які готують учителів  
іноземної мови за різними формами навчання (станом на 2013 р.)**

№ з/ п	Назва ВНЗ	Форма навчання					Впровадження дистанційних технологій навчання
		денна	заочна	екстернат	вечірна	дистанційна	
1	2	3	4	5	6	7	8
ВНЗ державної форми власності							
1.	Бердянський державний педагогічний університет	+	+	–	–	–	–
2.	Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського	+	+	–	–	–	–
3.	Волинський національний університет ім. Л. Українки	+	+	–	–	–	–
4.	Глухівський національний педагогічний університет ім. О. Довженка	+	+	–	–	–	–
5.	Дніпропетровський національний університет ім. О. Гончара	+	+	–	–	–	–
6.	Донбаський державний педагогічний університет	+	+	–	–	–	–
7.	Донецький національний університет	+	+	–	–	–	–
8.	Дрогобицький державний педагогічний університет ім. І. Франка	+	+	–	–	–	–
9.	Євпаторійський педагогічний факультет Кримського державного гуманітарного інституту	+	+	–	–	–	–
10.	Житомирський державний університет ім. І. Франка	+	+	–	–	–	–

## Продовження таблиці

1	2	3	4	5	6	7	8
11.	Запорізький національний технічний університет	+	+	–	–	–	+
12.	Ізмаїльський державний гуманітарний університет	+	+	–	–	–	–
13.	Кам'янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка	+	+	–	–	–	–
14.	Київський національний університет імені Тараса Шевченка	+	+	+	–	–	–
15.	Київський національний лінгвістичний університет	+	+	+	–	–	–
16.	Коломийський інститут Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника	+	+	–	–	–	–
17.	Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Т. Шевченка	+	+	–	–	–	–
18.	Криворізький національний університет	+	+	–	–	–	–
19.	Кримський гуманітарний університет	+	+	+	–	–	–
20.	Кримський інженерно-педагогічний університет	+	+	–	–	–	–
21.	Луганський національний університет ім. Т. Шевченка	+	+	–	–	–	–
22.	Луцький інститут розвитку людини Університету «Україна»	+	+	–	–	–	–

## Продовження таблиці

1	2	3	4	5	6	7	8
23.	Львівський національний університет ім. І. Франка	+	+	–	–	–	–
24.	Маріупольський державний університет	+	+	–	–	–	–
25.	Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б.Хмельницького	+	+	–	–	–	+
26.	Миколаївський національний університет ім. Сухомлинського	+	+	–	–	–	–
27.	Національний педагогічний університет ім. М. Драгоманова	+	+	–	+	–	–
28.	Ніжинський державний університет ім. М. Гоголя	+	+	–	–	–	–
29.	Одеський національний університет ім. І. Мечникова	+	+	–	–	–	–
30.	Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди	+	+	+	–	–	–
31.	Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Ушинського	+	+	–	–	–	–
32.	Полтавський державний педагогічний університет ім. В. Короленка	+	+	–	–	–	–
33.	Приазовський державний технічний університет	+	–	–	–	–	+

## Продовження таблиці

1	2	3	4	5	6	7	8
34.	Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника	+	+	–	–	–	–
35.	Рівненський державний гуманітарний університет	+	+	–	–	–	–
36.	Севастопольський міський гуманітарний університет	+	+	–	–	–	–
37.	Сумський державний педагогічний університет ім. А. Макаренка	+	+	–	–	–	–
38.	Сумський державний університет	+	–	–	–	–	–
39.	Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля	+	+	–	–	–	–
40.	Таврійський національний університет ім. Вернадського	+	+	–	–	–	–
41.	Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка	+	–	–	–	–	–
42.	Уманський державний педагогічний університет ім. П. Тичини	+	+	–	–	–	–
43.	Харківський національний університет ім. В. Каразіна	+	+	–	–	–	–
44.	Харківський національний педагогічний університет ім. Г. Сковороди	+	+	–	–	–	–
45.	Херсонський державний університет	+	+	–	–	–	–
46.	Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія	+	+	–	–	–	–



## Продовження таблиці

1	2	3	4	5	6	7	8
47.	Хмельницький національний університет	+	+	–	–	–	–
48.	Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького	+	+	–	–	–	–
49.	Чернівецький національний університет ім. Ю.Федьковича	+	+	–	–	–	–
50.	Чернігівський національний педагогічний університет ім. Т. Шевченка	+	+	–	–	–	–
ВНЗ комунальної форми власності							
51.	Київський університет ім. Б. Грінченка	+	+	–	–	–	–
52.	Харківська гуманітарно-педагогічна академія	+	+	–	–	–	–
ВНЗ приватної форми власності							
53.	Закарпатський угорський інститут ім. Ф.Ракоці II	+	+	–	–	–	–
54.	Класичний приватний університет	+	+	–	–	–	–
55.	Краматорський економіко-гуманітарний інститут	+	+	–	–	–	–
56.	Міжнародний економіко-гуманітарний університет ім. академіка С. Дем'янчука	+	+	–	–	–	+
57.	Рівненський інститут слов'янознавства Київського славістичного університету	+	+	–	–	–	–

**Діючі дистанційні курси для студентів Міжнародного економіко-гуманітарного університету ім. академіка С. Дем'янчука історико-філологічного факультету спеціальності «Англійська мова і література»**

<i>№ n/n</i>	<i>Назва курсу</i>	<i>Термін вивчення курсу</i>
1.	ГП2 Історія України	1 курс, 1-й семестр
2.	Педагогіка	1 курс, 2-й семестр
3.	Польська мова	3 курс, 5-й семестр
4.	Вступ до романо-германського мовознавства	3 курс, 5-й семестр
5.	Теорія і практика перекладу	4 курс, 8-й семестр
6.	Теорія літератури	5 курс, 9-й семестр
7.	Особливості роботи з обдарованими дітьми	5 курс, 9-й семестр
8.	Теорія і практика перекладу з першої мови	5 курс, 9-й семестр
9.	Теорія мовознавства	5 курс 10-й семестр

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Трифонов Е. В. Пневмапсихосоматология человека [Электронный ресурс] : рус.-англ.-рус. энциклопедия / Е. В. Трифонов. – 15-е изд. – Электрон. дан. – СПб., 2012. – Режим доступа: <http://www.tryphonov.ru/tryphonov6/terms6/profact.htm#0>. – Заглавие с экрана.
3. Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности / Г. В. Суходольский ; Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – 166 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / Семен Гончаренко. – Вид. 2-ге, допов. і випр. – Рівне: Волин. обереги, 2011. – 519 с.
5. Richards J. C. Professional Development for Language Teachers / J. C. Richards, Farrell T. S. C. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – 197 p.
6. Raymond D. Teacher training: orientations, professional competencies / Marielle Anne Martinet, Danielle Raymond, Clermont Gauthier. – Gouvernement du Quebec Ministere de l'Education, 2001. – 209 p.
7. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2004. – С. 16.
8. Професійно-методична підготовка вчителя іноземних мов у педагогічному університеті : навч. посіб. / [Л. В. Калініна та ін.]. – К.: Пед. думка, 2000. – С. 4.
9. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – 6-е изд. – М., 2007. – 576 с.

10. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5 т. – К.: Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 419–654.
11. Федорчук В. В. Основи педагогічної майстерності : навч.-метод. посіб. / В. В. Федорчук. – [Кам'янець-Подільський]: Зволейко Д., 2008. – 140 с.
12. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх вчителів іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Баркасі Вікторія Володимирівна ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 21 с.
13. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. – 312 с.
14. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. завед. / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 672 с.
15. Beaty L. Action Learning [Electronic resource] / L. Beaty, I. McGill. – 3rd ed. – Electronic text data. – London: Kogan page Limited, 2001. – 28 p. – Mode of access: [http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/database/id291\\_action\\_learning.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/database/id291_action_learning.pdf). – Title from the screen.
16. Johns A. M. Genre in the Classroom: Multiple Perspectives / A. M. Johns. – Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. – 350 p.
17. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання) : проект / [С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін.]. – К.: Держ. лінгв. ун-т, Британ. Рада, М-во освіти і науки України, 2001. – 245 с.
18. Редько В. Г. Підготовка вчителя іноземної мови до професійної діяльності / В. Г. Редько // Лінгводидактичні засади навчання

- іноземної мови учнів початкової школи. – К.: Генеза, 2007. – С. 99–104.
19. Carr D. Is Understanding the Professional Knowledge of Teachers a Theory-Practice Problem? / David Carr // *Journal of Philosophy of Education*. – 2006. – Vol. 29, № 3. – P. 311–331.
  20. Acker S. The Realities of Teachers' Work: Never a Dull Moment / S. Acker. – London: Cassell, 1999. – 256 p.
  21. Hymes D. On communicative competence / Dell Hymes // *Sociolinguistics*. – Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd., 1972. – P. 269–93.
  22. Canale M. A theoretical framework for communicative competence / M. Canale, M. Swain // *The construct validation of test of communicative competence*. – 1981. – P. 31–36.
  23. Borg S. The distinctive characteristics of foreign language teachers / S. Borg // *Language Teaching Research*. – 2006. – Vol. 10, № 1. – P. 3–31.
  24. Махмурян К. С. Структура, содержание и уровни профессиональной компетентности учителя иностранного языка / К. С. Махмурян // *Сборник статей МГПУ, МИОО*. – М., 2006.
  25. Бим И. Л. Интеграция и дифференциация в школьном обучении иностранным языкам и подготовка учителя иностранного языка / И. Л. Бим // *Интеграционные процессы в образовании и роль иностранного языка в подготовке учителя*. – М., 2001. – С. 3–10.
  26. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авт. під кер. С. Ю. Ніколаєвої. – Вид. 2-ге, випр. і перероб. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
  27. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів : навч.-метод. посіб. / В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. Ф. Басай [та ін.] ; за наук. ред. В. Г. Редька. – К.: Пед. думка, 2013. – 360 с.

28. Бим И. Л. Цели обучения иностранному языку в рамках базового курса / И. Л. Бим // Иностр. языки в шк. – 1996. – № 1. – С. 48–52.
29. Бим И. Л. Педагогический вуз: состояние и проблемы / И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Т. Е. Сахарова // Иностр. языки в шк. – 1996. – № 6. – С. 2–6.
30. Гріднєва Л. М. Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх працівників правоохоронних органів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Гріднєва Любов Миколаївна ; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2010. – 20 с.
31. Ізмайлова О. А. Формування іншомовної комунікативної компетенції як структурного компонента комунікативної культури студентів мовних ВНЗ / Ізмайлова О. А. // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. пр. / Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2010. – Вип. 17. – С. 66–77.
32. Ніколаєва С. Ю. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : курс лекцій (схеми і таблиці) : [навч.-метод. посіб. для студ. мовних спец. освіт.-кваліф. рівня «магістр»] / [Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.] ; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2011. – 338 с.
33. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. Петровская // Общение – компетентность – тренинг : избр. тр. – М.: Смысл, 2007. – С. 375–594.
34. Редько В. Засоби формування комунікативної компетентності у зміст шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика : монографія / Валерій Редько. – К.: Генеза, 2012. – 224 с.
35. Салащенко Г. М. Навчальний діалог як засіб вдосконалення іншомовної комунікативної компетенції учнів старших класів / Г. М. Салащенко // Педагогіка вищ. та серед. школи : зб. наук. пр.

- / Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2010. – Вип. 27. – С. 311–316.
36. Тинкалюк О. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетенції студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів / О. Тинкалюк // Вісн. Львів. ун-ту. Серія педагогічна. – Л.: ЛНУ ім. І. Франка, 2008. – Вип. 24. – С. 53–63. – Бібліогр.: 14 назв.
  37. Хамитова Г. Р. Формирование иноязычной компетенции научных работников на факультете повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Хамитова Гульнара Рашидовна ; Башкир. гос. пед. ун-т. – Уфа, 2002. – 169 л.
  38. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – 2-ге вид., допов. – К.: Вид-во «Академвидав», 2007. – 615 с.
  39. Базуріна В. М. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Базуріна Валентина Михайлівна ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2006. – 235 арк.
  40. Авшенюк Н. М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець XX – початок XXI ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Авшенюк Наталія Миколаївна ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2005. – 195 арк.
  41. Поліщук Л. П. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогічних закладах України / Л. Поліщук // Вісн. Житомир. держ. ун-ту. – 2009. – № 48. – С. 112–115.
  42. Moore M. Distance education: a system view / Michael Moore, Greg Kearsley. – Lawrence Erlbaum Associates, Inc., USA, 2007. – 368 p.
  43. Shale D. G. Toward a reconceptualization of distance education / D. G. Shale // The American Journal of Distance Education. – 1988. – Vol. 2, № 3. – P. 25–35.
  44. Simpson O. Student retention in online, open and distance learning / Ormond Simpson. – Kogan page Lintied, London, 2003. – 168 p.

45. Verduin J. R. Distance education: The foundations of effective practice / J. R. Verduin, T. A. Clark. – San Francisco: Jossey-Bass, 1991. – 279 p.
46. Shale D. G. Innovation in Higher Education The Case of Distance Education / D. G. Shale. – Washington: ERIC Clearinghouse, 1985. – 17 p.
47. Daniel J. S. Distance learning in the era of networks / J. S. Daniel // The ACU Bulletin of Current Documentation. – 1999. – № 138. – P. 7–9.
48. Kirkwood A. Payment of Undergraduate Fees by Direct Debit – A Student Survey, 1987 / A. Kirkwood // Institute of Educational Technology SRC Report 19. – Open University, Milton Keynes, 1987. – P. 1–6.
49. Peters O. Learning and teaching in distance education: analysis and interpretations from an international perspective / Otto Peters. – London: Kogan page Limited, 2001. – 279 p.
50. Salmon G. E-moderating: the key to teaching and learning online / Gilly Salmon. – London: Taylor and Francis Book Ltd., 2003. – 242 p.
51. Barker B. O. Broadening the definition of distance education in light of new technologies / B. O. Barker // The American Journal of Distance Education. – 1989. – Vol. 3, № 1. – P. 20–29.
52. Garrison D. R. E-learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice / D. Garrison, T. Anderson. – London: Routledge Falmer, 2003. – 184 p.
53. Robinson B. Innovation in open and distance learning: Some lessons from experience and research / B. Robinson // Innovation in open and distance learning: Successful development of online and Web-based learning. – London: Kogan page Limited, 2001. – P. 15–27.
54. Delling R. M. Briefwechsel als Bestandteil und Vorläufer des Fernstudiums (Ziff papiere 19) / R. M. Delling. – Hagen: Fernuniversitat (ZIFF), 1978. – 38 p.
55. Wedemeyer C. Learning at the Backdoor: Reflections on non-traditional learning in the lifespan / C. Wedemeyer. – Madison: University of Wisconsin Press, 1981. – 298 p.



56. Holmberg B. The Evolution, Principles and Practices of Distance Education / B. Holmberg. – Oldenburg: Bibliotheks und Informationssystem der Universität Oldenburg, 2005. – 171 p.
57. Simpson O. Supporting students in online, open and distance learning / O. Simpson. – London: Kogan page Limited, 2002. – 237 p.
58. Dooley K. E. Advanced methods in distance education: applications and practices for educators, administrators and learners / Dooley K. E., Linder J. R., Dooley L. M. – Idea Group Inc., 2005. – 305 p.
59. Mehrotra Ch. Distance learning: principles for effective design, delivery and evaluation / Mehrotra Ch., Hollister C. D., McGahey L. – Page Publications Ltd., UK, 2001. – 242 p.
60. Morgan C. Assessing open and distance learners / Chris Morgan, Meg O'Reilly. – London: Kogan page Limited, 2002. – 229 p.
61. Nipper S. Third Generation Distance Learning and Computer Conferencing. In: Mindweave: Communication, Computers and Distance Education / [eds. R. D. Mason, A. R. Kaye]. – Oxford: Pergamon Press, 1989. – P. 63–70.
62. Mason R. IET's Masters in open and distance education: What have we learned? [Electronic resource] / R. Mason. – Electronic text data. – 2001. – Mode of access: <http://iet.open.ac.uk/pp/r.d.mason/downloads/maeval.pdf>. – Title from the screen.
63. Laghos A. Computer-aided language learning / Andrew Laghos, Panayiotis Zaphiris // Encyclopedia of distance learning. – London: IGI Global, 2009. – Vol. 1. – P. 374–376.
64. Melton R. F. Planning and developing open and distance approach / R. F. Melton. – London: Routledge, 2002. – 223 p.
65. Henry F. Problems of Distance Education / Kaye A., Henry F. // Distance Education: New Prospectives / Eds. K. Harry, M. John, D. Keegan. – L. and N.Y.: Routledge, 1993. – P. 25–31.

66. Towards Virtualization: Open and Distance Learning. – New Delhi: Kogan Page, 2002. – 728 p.
67. Андреев А. А. Введение в Интернет-образование : учеб. пособие / А. А. Андреев. – М.: Логос, 2003. – 76 с.
68. Островерхова Н. М. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект / Н. М. Островерхова, Л. І. Даниленко. – К.: Школяр, 1996. – 302 с.
69. Саймон Б. Общество и образование / Б. Саймон ; [пер. с англ., ред. и предисл. В. Я. Пилиповского]. – М.: Прогресс, 1989. – 200 с.
70. Labour Party's Manifesto: New Labour because Britain deserves better [Electronic resource]. – Electronic text data. – UK, 1997. – Mode of access: <http://www.internetworldstats.com/top25.htm>. – Title from the screen.
71. O'Driscoll J. Britain / James O'Driscoll. – Oxford University Press, 2001. – 224 p.
72. Система образования [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – М., 2013. – Режим доступа: <http://www.uk.ru/education/index.html>. – Заглавие с экрана.
73. Хюсен Т. Идея университета: эволюция, функции, проблемы / Хюсен Т. // Перспективы. Вопросы образования. – 1992. – № 3. – С. 24–39.
74. Department for Education [Electronic resource] : [website]. – Electronic text data. – Manchester, 2013. – Mode of access: [www.dfes.gov.uk](http://www.dfes.gov.uk). – Title from the screen.
75. Higher education in the learning society: report of the national committee. [Main report]. – London: HMSO, 1997. – 1700 p.
76. Малінко О. Дистанційне навчання як засіб реалізації освітньої політики Великої Британії / Олена Малінко // Сучасні технології навчання та оцінювання знань студентів : матеріали наук.-метод. конф., 1 лют. 2002 р. – К.: КНЕУ, 2002. – С. 350–351.

77. Internet World Stats. Internet Usage and Population Statistics [Electronic resource]. – Electronic text data. – 2012. – Mode of access: <http://www.internetworldstats.com/top25.htm>. – Title from the screen.
78. Melton R. F. Planning and developing open and distance approach / R. F. Melton. – London: Routledge, 2002. – 223 p.
79. British Council [Electronic resource] : [website]. – Electronic text data. – Mode of access: [www.britishcouncil.org.ua/](http://www.britishcouncil.org.ua/). – Title from the screen.
80. Europe's information society. Thematic portal [Electronic resource]. – Electronic text data. – Manchester United Kingdom. – Mode of access: [http://ec.europa.eu/information\\_society/apps/projects/factsheet/index.cfm?project\\_ref=270971](http://ec.europa.eu/information_society/apps/projects/factsheet/index.cfm?project_ref=270971). – Title from the screen.
81. Department for Education [Electronic resource] : [website]. – Electronic text data. – Mode of access: <http://www.education.gov.uk/>. – Title from the screen.
82. Encyclopaedia Britannica 2012 Ultimate Edition DVD / Encyclopaedia Britannica (UK) Ltd. – 2012.
83. Жевакіна Н. З історії дистанційної освіти / Н. Жевакіна // Вісн. Львів. ун-ту. Сер.: Педагогічна. – Л., 2003. – Вип. 17. – С. 135–141. – Бібліогр.: 11 назв.
84. Князькова Е. В. Становление и развитие дистанционного образования в Великобритании [Электронный ресурс] / Е. В. Князькова. – Электрон. дан. – 2011. – Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-29203.html?page=5>. – Заглавие с экрана.
85. Rumble G. Student support in distance education in the 21st Century: Learning from service management / G. Rumble // Distance Education. – 2000. – № 21(2). – P. 216–235.
86. Reddy G. R. Open universities: the new temples of learning / G. Ram Reddy // Distance Education: New Perspectives. – London: Routledge, 1993. – P. 236–249.

87. Juma N. Organisation of Distance Education at the University of Zambia: An Analysis of the Practice / Juma N. // Distance Education. – 1989. – Vol. 10, № 1. – P. 148–156/
88. National extension college [Electronic resource] : [website]. – Electronic text data. – Cambridge, 2013. – Mode of access: <https://www.nec.ac.uk/>. – Title from the screen.
89. McIntosh N. The Door Stood Open: An Evaluation of the Open University Younger Students Pilot Scheme / N. McIntosh, A. Woodley. – Milton Keynes: Institute of Educational Technology and the Open University, 1980. – 261 p.
90. The Open University [Electronic resource] : [website]. – Electronic text data. – United Kingdom, 2013. – Mode of access: <http://www.open.ac.uk/>. – Title from the screen.
91. Sewart D. Single Mode versus Dual Mode: A Fair Question? / D. Sewart. – Deakin University, Open Campus, 1986. – № 12. – P. 10–15.
92. University of London [Electronic resource] : [website]. – Electronic text data. – London, 2013. – Mode of access: <http://www.london.ac.uk/2896.html>. – Title from the screen.
93. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка / Т. Ф. Ефремова. – М.: Изд-во АСТ, 2006. – Т. 1. – 1168 с.
94. Global university [Electronic resource] : [website]. – Electronic text data. – Springfield, 2013. – Mode of access: <http://www.globaluniversity.edu/>. – Title from the screen.
95. Open Learning Foundation [Electronic resource] : [website]. – Electronic text data. – Middlesbrough, 2013. – Mode of access: <http://www.olf.ac.uk/>. – Title from the screen.
96. EADTU [Electronic resource] : [Europe's institutional network for open and flexible higher education ; website]. – Electronic text data. – 2013. – Mode of access: <http://www.eadtu.nl/>. – Title from the screen.

97. Watts S. Quality Assurance in Regional Centres / S. Watts // One World Many Voices: Quality in Open and Distance Learning. Selected papers from the 17 World Conference of the International Council for Distance Education. – Birmingham (United Kingdom). – 1995. – Vol. 2. – P. 296–299.
98. The Government Structure Handbook [Electronic resource] // The Open University. – Electronic text data. – United Kingdom, 2013. – Mode of access: <http://intranet.open.ac.uk/gsh/>. – Title from the screen.
99. Watts S. Quality assurance in Regional Centres [Electronic resource] / Watts Sheelagh. – Electronic text data. – United Kingdom, 1995. – Mode of access: <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/support/readings/watts95.pdf>. – Title from the screen.
100. Малінко О. Специфіка дистанційної освіти та управління нею / О. Малінко // Перша Всеукр. наук.-практ. конф. «Стратегія управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства». – Рівне, 2002. – С. 131–138.
101. Малінко О. Відкриті університети у зарубіжних країнах / О. Малінко // Освіта і упр. – 2002. – Т. 5, № 4. – С. 197–204.
102. University of London [Electronic resource] : [website]. – Electronic text data. – London, 2013. – Mode of access: <http://www.londoninternational.ac.uk/>. – Title from the screen.
103. Erdos R. F. International Educational Reporting Service Establishing an institution teaching by correspondence / Renee F. Erdos. – Paris: the Unesco Press, 1976. – 59 p.
104. Perraton H. Training teachers at a distance / Hilary Perraton. – Routledge, 1993. – 424 p.
105. Гарбуза Т. В. Поняття “дистанційна освіта” та її основні риси в педагогічній теорії та практиці / Т. В. Гарбуза // Методи вдосконалення фундаментальної освіти в школах та ВНЗ: матеріали XVI Міжнародної науково-методичної конференції, 19 – 23 вересня

- 2011р., м. Севастополь. – Севастополь: видавництво СевНТУ, 2011. – С. 42–45.
106. Гарбуза Т. В. До питання професійної підготовки майбутніх фахівців / Т. В. Гарбуза // Право і держава в умовах глобалізації та регіоналізації: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 14 жовтня 2011 року / Державна податкова служба України, Національний університет ДПС України, 2011. – С. 607–609.
  107. Гарбуза Т. В. Принципи формування змісту професійного іншомовного спілкування / Т. В. Гарбуза // Формування професійної компетентності фахівців: національний та європейський вимір: матеріали Міжвузівського круглого столу, 01 грудня 2011 р. м. Ірпінь. – Ірпінь, 2011. – С. 28–31.
  108. Organisation of the education system in the United Kingdom 2009/2010. – Brussels: Eurydice, 2011. – 632 p.
  109. Revised professional standards for education practitioners in Wales [Electronic resource]. – Electronic text data. – 2011. – Mode of access: <http://www.swamwac.org/nqt2/docs/110830profstandardsen.pdf>. – Title from the screen.
  110. Teaching: the Reflective Profession. Incorporating the Northern Ireland Teacher Competences [Electronic resource]. – Electronic text data. – 2011. – Mode of access: [http://www.gtcni.org.uk/uploads/docs/GTCNI\\_Comp\\_Bmrk%20%20Aug%2007.pdf](http://www.gtcni.org.uk/uploads/docs/GTCNI_Comp_Bmrk%20%20Aug%2007.pdf). – Title from the screen.
  111. Самойлюкевич І. В. Технології формування професійної компетентності вчителів іноземних мов в університетах Великої Британії: контекстний підхід / І. В. Самойлюкевич // Вісн. Глухів. нац. пед. ун-ту ім. Олександра Довженка. Сер.: Пед. науки : зб. наук. пр. – Глухів, 2009. – № 13. – С. 138–142.

112. Інформаційні технології і засоби навчання : [зб наук. пр.] / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука ; Ін-т засобів навчання АПН України. – К.: Атака, 2005. – 272 с.
113. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / [Краевский В. В. Лернер И. Я., Журавлев И. К. и др.] ; под. ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1989. – 316 с.
114. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку на I курсе технического вуза / О. Б. Тарнопольский. – К.: Вища шк., 1989. – 160 с.
115. Тарнопольський О. Б. Методика навчання англійської мови на II курсі технічного вузу / О. Б. Тарнопольський. – К.: Вища шк., 1993. – 167 с.
116. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / [Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролюбов А. А. и др.]. – М.: Высш. шк., 1982. – 373 с.
117. Основы общей методики обучения иностранным языкам / Демьяненко М. Я., Лазаренко К. А., Мельник С. В. – К.: Вища шк., 1984. – 255 с.
118. Dickinson L. Learner Training for Language Learning / L. Dickinson. – Dublin: Authentik, 1992. – 243 p.
119. Holmberg B. Teaching foreign languages at a distance / B. Holmberg // Distance Education. – 1985. – Vol. 6, № 1. – P. 79–90.
120. Richards K. Distance Learning in ELT / K. Richards, P. Roe. – London: Modern English Publications ; the British Council, 1994. – 200 p.
121. Compton L. Preparing language teachers to teach language online: a look at skills, roles and responsibilities / Lily Compton // Journal of computer assisted language learning. – 2009. – Vol. 22, № 1. – P. 73–99.
122. Фіцула М. М. Педагогіка : [навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти] / М. М. Фіцула. – К.: Видав. центр «Академія», 2000. – 544 с.
123. Drake M. The curse of the course team / M. Drake // Teaching at a Distance. – 1979. – № 6. – P. 50–53.

124. Малінко О. Г. Особливості організації та формування змісту дистанційного навчання іноземних мов / О. Малінко // Індивідуалізація навчального процесу як провідна складова модернізації вищої економічної освіти : зб. матеріалів наук.-метод. конф. 31 січ.–2 лют. 2006 р. : у 2 т. – К.: КНЕУ, 2006. – Т. 1. – С. 143–145.
125. Ausubel D. P. The Psychology of Meaningful Verbal Learning / D. P. Ausubel. – New York: Grune and Stratton, 1963. – 255 p.
126. Tyler R. W. Basic Principles of Curriculum and Instruction / R. W. Tyler. – Chicago: University of Chicago Press, 1949. – 144 p.
127. Mager R. F. Preparing Instructional Objectives / Robert F. Mager. – Palo Alto, CA: Fearon, 1962. – 60 p.
128. Popham W. J. Objectives and instruction. In Stake et al. (eds) Instructional Objectives. American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum Evaluation / W. J. Popham. – Chicago, Illinois: Rand McNally, 1969. – 142 p.
129. The Open University. PGCE / PGDE Handbook. – Milton Keynes, 2010. – 89 p.
130. BA (Honours) Language Studies: pathway [Electronic resource] // Open University. – Electronic text data. – United Kingdom. – Mode of access: <http://www3.open.ac.uk/study/undergraduate/qualification/pathways/q30-10.htm>. – Title from the screen.
131. Муліна Н. І. Методика розробки та використання дистанційного курсу англійської мови (старший ступінь у вищому технічному закладі освіти) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Муліна Наталія Ігорівна ; Київ. держ. лінгв. ун-т. – К., 2001. – 225 арк.
132. Assessment Handbook [Electronic resource] / University of Ulster. – Electronic text data. – 2013. – Mode of access: <http://www.ulster.ac.uk/academicoffice/download/Handbooks/Assessment%20Handbook.pdf>. – Title from the screen.



133. Педагогічний словник / [ред.-упоряд. М. Д. Ярмаченко]. – К.: Пед. думка, 2001. – 514 с.
134. Великий тлумачний словник української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
135. Глоссарий современного образования (терминологический словарь) / Л. Б. Левчук // Нар. образование. – 1997. – № 3. – С. 93–95.
136. Полат Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед.] / [Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров и др.]; под ред. Е. С. Полат. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 400 с.
137. Сучасні технології в освіті: реком. бібліогр. покажч. Ч. 1. Сучасні технології навчання / АПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, Маріуп. держ. гуманіт. ун-т; [уклад.: Моїсеєва І. П., Грудініна Н. Д.; наук. консультант і автор вступ. ст. Єрмаков І. Г.; передм. Пономаренко Л. О.; наук. ред. Букшина Т. Ф.; бібліогр. ред. Бабич Є. К.; відп. за вип. Пономаренко Л. О.; рец. Даниленко Л. І.]. – К.: [б. в], 2005. – 307 с.
138. Інтернет-енциклопедія Вікіпедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki>. – Назва з екрану.
139. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – Вид. 3-тє, допов. – К., 2001. – 608 с.
140. Мегалова И. А. Новейшие информационные и коммуникационные технологии формирования иноязычной компетенции в российских и зарубежных вузах (сравнительный анализ) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мегалова Ирина Анатольевна; Саратов. гос. ун-т. им. Н. Г. Чернышевского. – Саратов, 2000. – 180 л.
141. Карташова Л. А. Система навчання інформаційних технологій майбутніх вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін : [монографія] / Любов Андріївна Карташова. – Луцьк: СПД Гадяк Жанна Володимирівна, друк. «Волинь поліграф», 2011. – 264 с.

142. Пройдаков Е. М. Англо-український словник з обчислювальної техніки, Інтернету і програмування / Е. М. Пройдаков, Л. А. Теплицький. – Вид. І-ше. – К.: Видав. дім «СофтПрес», 2005. – 552 с.
143. Жалдак М. І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики : посіб. для вчителів / М. І. Жалдак, В. В. Лапінський, М. І. Шут // Шк. світ. – 2006. – № 3/4. – 96 с.
144. Морзе Н. В. Основи методичної підготовки вчителя інформатики : [монографія] / Н. Морзе. – К.: Курс, 2003. – 372 с.
145. Blanchfield L. Computer conferencing for guidance and support / L. Blanchfield, I. Patrick, O. Simpson // British Journal of Educational Technology. – 1999. – № 31. – P. 295–306.
146. Ибрагимов И. М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед.] / И. М. Ибрагимов ; под ред. А. Н. Ковшова. – 2-изд., стер. – М.: Издат. центр «Академия», 2007. – 336 с.
147. Daniel J. S. Mega-universities and knowledge media: technology strategies for higher education / J. Daniel. – London: Kogan Page, 1998. – 214 p.
148. Hartley J. Is judging text on screen different from judging text in print? A naturalistic e-mail experiment / J. Hartley // Innovations in education and teaching international. – 2002. – № 39(1). – P. 21–25.
149. Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education Europe // Official Journal of the European Union. – 2007. – № 12. – С. 6–9.
150. Скиба Е. Средства синхронного и асинхронного электронного обучения [Электронный ресурс] / Евгения Скиба // Trainings.ru – обучения и развития персонала. – Электрон. дан. – М., 2008. – Режим доступа: <http://www.trainings.ru/library/reviews/?id=10320>. – Заглавие с экрана.

151. Encyclopedia of distance learning / Patricia L. Rogers, Gary A. Berg, Judith V. Boettcher [et al.], editors. – 2nd ed. – New York, 2009. – Vol. 4. – 2439 p.
152. Rogers D. El espanol .... a distancia!: Developing a technology-based distance education intermediate Spanish course / D. Rogers, A. Wolff // Journal of General Education. – 2000. – Vol. 49, № 1. – P. 44–52.
153. Mason R. Computer Conferencing: The Last Word / Robin Mason. – Beach Holme Publishers, Limited, 1995. – 273 p.
154. Catterick D. An academic writing course in cyberspace. In Henrichsen, L. E. (ed.) Distance – learning programs / D. Catterick – Alexandria, Virginia: TESOL, 2001. – 265 p.
155. Интернет – обучение: технологии педагогического дизайна / [Моисеева М. В., Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. и др.]. – М.: Издат. дом «Камерон», 2004. – 224 с.
156. Stanley G. Blogging for ELT [Electronic resource] / Graham Stanley. – Electronic text data. – British Council, 2005. – Mode of access: [http://gv.pl/index.php/szkola/teachers-clipboard/pdf/stanley\\_blog.pdf](http://gv.pl/index.php/szkola/teachers-clipboard/pdf/stanley_blog.pdf). – Title from the screen.
157. Казарина О. Студенческий блог «The World of Language» [Электронный ресурс] / Ольга Казарина // Информационные технологии в обучении языку: ресурс. центр : [сайт]. – Электрон. дан. – Новосибирск, 2006. – Режим доступа: [http://www.itlt.edu.nstu.ru/article19\\_kazarina\\_o.php](http://www.itlt.edu.nstu.ru/article19_kazarina_o.php). – Заглавие с экрана.
158. Initial Teacher Training: (Second Phase) Circular 9/92. – London: DES, 1992. – 30 p.
159. Brophy J. Motivating Students to Learn / Jere Brophy. – New York: Taylor & Francis, 2010. – 360 p.
160. Авшенюк Н. М. Професійне становлення молодого вчителя у Великій Британії: історія, досвід, стандарти / Авшенюк Н. М. // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2003. – № 2. – С. 220–228.

161. Яцишин Н. П. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії (90-ті роки XX століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Яцишин Наталія Пилипівна ; Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 1998. – 216 арк.
162. Андреева Г. А. Инновационные процессы в содержании педагогического образования в Англии / Андреева Г. А. // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 97–102.
163. Корсак К. Великобританія: система освіти й підготовки наукових кадрів / Корсак К., Ткаченко Ю. // Наук. світ. – 1999. – № 4. – С. 8–11.
164. Стельмашук О. Система підготовки майбутнього вчителя у Великобританії: професіограма, кваліфікації, компетенції / Олександр Стельмашук // Вісн. Черкас. ун-ту. Сер.: Пед. науки. – Черкаси, 2009. – № 163. – С. 126–131.
165. Garrison D. R. Theoretical Challenges for Distance Education in the 21<sup>st</sup> century: a Shift from Structural to Transactional Issues / D. Garrison // International Review of Research in Open and Distance Learning. – 2000. – Vol. 1, № 1. – P. 1–17.
166. Сабирова Д. Р. Обеспечение качества непрерывного педагогического образования в Великобритании (вторая половина XX в.) : автореф. на соискание уч. степени дис. д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Сабирова Диана Рустамовна ; Татар. гос. гуман.-пед. ун-т. – Казань, 2008. – 39 с.
167. Гарбуза Т. В. Використання інформаційних технологій у дистанційному навчанні іншомовного спілкування в університетах Великої Британії [Електронний ресурс] / Т. В. Гарбуза // Народна освіта № 2(14). – 2011. – Режим доступу: [http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/14/statti/garbuza.htm](http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/14/statti/garbuza.htm)
168. Гарбуза Т. В. Основні функції тьютора у процесі дистанційного навчання іноземної мови студентів вищих навчальних закладів

- Великої Британії / Т. В. Гарбуза // Рідна школа № 3 (975). – 2011. – С. 69–72.
169. Гарбуза Т. В. Організаційне забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у Відкритому університеті Великобританії / Т. В. Гарбуза // Вісник післядипломної освіти № 9 (22). – 2013. – С. 34–44.
  170. Гарбуза Т. В. Досвід Великої Британії щодо програмно-методичного забезпечення дистанційної підготовки майбутніх учителів іноземної мови / Т. В. Гарбуза // Порівняльно-педагогічні студії № 4(18). – 2013. – С. 161–168.
  171. Гарбуза Т. В. Особенности профессиональной подготовки учителей иностранного языка по дистанционной форме обучения в Великобритании / Т. В. Гарбуза // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики № 5–6. – Москва, 2013. – С. 58–61.
  172. Гарбуза Т. В. Организация профессиональной подготовки учителей иностранного языка в Открытом университете Великобритании / Т. В. Гарбуза // Вестник Актюбинского государственного педагогического института № 1: – Актюбинск, 2013. – С. 35–42.
  173. Гарбуза Т. В. Професійний рівень тьютора з навчання іноземних мов як головна умова розвитку дистанційного навчання у Великій Британії / Т. В. Гарбуза // Анотовані результати науково-дослідної роботи інституту педагогіки за 2010 рік: наукове видання. – К.: Інститут педагогіки, 2011. – С. 40 – 44.
  174. Гарбуза Т. В. Професійний рівень тьютора з навчання іноземних мов як головна умова розвитку дистанційного навчання у Великій Британії / Т. В. Гарбуза // Сучасні напрями викладання гуманітарних дисциплін у середніх та вищих навчальних закладах: мова, література, історія: матеріали Міжнародної наукової конференції, 15-16 квіт. 2011 р., Горлівка. – Горлівка: видавництво ГДПІМ, 2011. – Ч. 1. – С. 261–266.

175. Гарбуза Т. В. Інформаційні технології як засіб формування іншомовної комунікативної компетенції у системі дистанційної освіти Великої Британії / Т. В. Гарбуза // Інноваційна освітня діяльність: регіональні аспекти: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 15 квіт. 2011р., м. Біла Церква. – Біла Церква: КОПОПК, 2011. – С. 185–186.
176. Гарбуза Т. В. Дистанційне навчання іноземних мов у Відкритому університеті Об'єднаного Королівства Великої Британії / Т. В. Гарбуза // Сучасні напрями викладання гуманітарних дисциплін у середніх та вищих навчальних закладах: мова, література, історія: матеріали II Міжнародної наукової конференції, 19-20 квіт. 2012 р., Горлівка. – Горлівка: видавництво ГДПІМ, 2012. – С. 159–160.
177. Гарбуза Т. В. Організація дистанційної форми підготовки вчителів іноземної мови у Великій Британії / Т. В. Гарбуза // Лінгвістичні проблеми та інноваційні підходи до викладання чужоземних мов у вищих навчальних закладах: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, 19 – 21 квітня 2012р., м. Львів. – Львів: ЛДУ БЖД, 2012. – С. 42.
178. Гарбуза Т. В. Організаційне забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови за дистанційною формою навчання у Великій Британії / Т. В. Гарбуза // Анотовані результати науково-дослідної роботи інституту педагогіки за 2012 рік: наукове видання. – К.: Інститут педагогіки, 2013. – С. 192–193.
179. Гарбуза Т. В. Використання дидактичних засобів дистанційного навчання при підготовці вчителів іноземних мов у Великій Британії / Т. В. Гарбуза // Сучасні напрями викладання гуманітарних дисциплін у середніх та вищих навчальних закладах: мова, література, історія: матеріали III Міжнародної наукової конференції, 23-24 квіт. 2013 р., Горлівка. – Горлівка: видавництво ГПІМ ДВНЗ «ДДПУ», 2013. – Ч. 2. – С. 61–64.

180. Гарбуза Т. В. Інформаційні технології як засіб формування професійної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційної освіти Великої Британії / Т. В. Гарбуза // Стратегия качества в промышленности и образовании: материалы IX Міжнародної конференції, 31 травня – 7 червня 2013 р., Варна, Болгарія. – Дніпропетровськ-Варна, 2013. – Т. 1. – С. 187–189.
181. Гарбуза Т. В. Опыт Великобритании относительно программно-методического обеспечения дистанционной подготовки будущих учителей иностранного языка / Т. В. Гарбуза // Международное сотрудничество в образовании в условиях глобализации: материалы II Международной научно-практической конференции, 19-22 сентября 2013 г., Алушта. – Симферополь: ДИАЙПИ, 2013. – Ч. 1. – С. 70–80.
182. Національна доктрина розвитку освіти: указ Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 347/2002. // Офіц. вісн. України. – 2002. – № 16. – С. 11–17.
183. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: указ Президента України від 25 черв. 2013 р. № 344/2013. // Офіц. вісн. України. – 2013. – № 17. – С. 31–39.
184. Про освіту : закон України від 23 берез. 1996 р. № 100/96–ВР // Відомості Верхов. Ради України. – 1996. – № 21. – С. 253–278.
185. Про вищу освіту : закон України від 01 лип. 2014 р. № 1556-VII // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2014. – № 37-38. – ст. 2004.
186. Про національну програму інформатизації : закон України від 4 лют. 1998 р. № 74/98–ВР // Офіц. вісн. України. – 1998. – № 10. – 375 с.
187. Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки : закон України // Відомості Верхов. Ради України (ВВР). – 2007. – № 12. – 102 с.
188. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. Освітній портал 2003–2009 рр. [Електронний ресурс]. – Електрон. текст. дані. – Режим

- доступу: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>. – Назва з екрану.
189. Про стан і перспективи розвитку дистанційного навчання в Україні [Електронний ресурс] : рішення Колегії М-ва освіти і науки України від 23 черв. 2005 р. – Електрон. текст. дані. – 2005. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/04.html?PHPSESSID=bd4f5d84aed6dce10415b8b82b9289a0>. – Назва з екрану.
190. Положення про дистанційне навчання, затверджене наказом МОН України від 25.04.2013 № 466 // Офіц. вісн. України. – 2013. – № 36. – С. 202.
191. Про створення Українського центру дистанційної освіти [Електронний ресурс] : наказ Міністра освіти та науки України від 7 лип. 2000 р. № 293. – Електрон. текст. дані. – 2000. – Режим доступу: [<http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/01.html>]. – Назва з екрану.
192. Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні: указ Президента України від 31 лип. 2000 р. № 928/2000 // Офіц. вісн. України. – 2000. – № 31. – С. 11–15.
193. Український інститут інформаційних технологій в освіті [Електронний ресурс] : [сайт]. – Електрон. текст. дані. – К., 2013. – Режим доступу: [http://www.udec.ntu-kpi.kiev.ua/ua/about\\_uiite/about\\_us/udec\\_start/](http://www.udec.ntu-kpi.kiev.ua/ua/about_uiite/about_us/udec_start/). – Назва з екрану.
194. Про затвердження Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004–2006 роки: постанова Кабінету Міністрів України від 23 верес. 2003 р. № 1494 // Офіц. вісн. України. – 2003. – № 39. – С. 8–11.
195. Про затвердження Заходів щодо реалізації Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004–2006 роки [Електронний ресурс] : наказ М-ва освіти та науки України від 4 груд. 2003 р.



- № 802. – Електрон. текст. дані. – 2003. – Режим доступу: [http://osvita.ua/doc/files/news/31/3175/MON\\_802\\_1.doc](http://osvita.ua/doc/files/news/31/3175/MON_802_1.doc). – Назва з екрану.
196. Центр дистанційного навчання Національної академії державного управління при Президентові України [Електронний ресурс]. – Електрон. текст. дані. – К., 2013. – Режим доступу: <http://www.academy.gov.ua/dlc.html>. – Назва з екрану.
197. Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут» [Електронний ресурс] : [сайт]. – Електрон. текст. дані. – Х., 2013. – Режим доступу: <http://www.kpi.kharkov.ua/ua/>. – Назва з екрану.
198. Пахолко С. А. Стан впровадження дистанційної освіти в Україні / С. А. Пахолко // Вісн. Черкас. ун-ту. Сер.: Пед. науки. – Черкаси, 2009. – Вип. 155. – С. 89–95.
199. Дмитренко П. В. Дистанційна освіта / П. В. Дмитренко, Ю. А. Пасічник. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1999. – 25 с.
200. Олійник В. Дистанційне навчання в Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти АПН України / В. Олійник, В. Гравіт, А. Кліменко // Післядиплом. освіта в Україні. – 2007. – № 2. – С. 68–72.
201. Підвищення кваліфікації кадрів професійно-технічних навчальних закладів за дистанційною формою навчання : [варіат. навч.–метод. комплекс] / [В. В. Олійник, В. Ю. Биков, В. О. Гравіт та ін.]. – К., 2009. – 160 с.
202. Олійник В. В. Теоретичні та методичні засади розвитку системи підвищення кваліфікації працівників профтехосвіти на основі дистанційних технологій : навч. посіб. / В. В. Олійник. – К., 2010. – 268 с.
203. Сучасний стан і світові тенденції розвитку дистанційної освіти : інформ.-аналіт. матеріали / [Кольченко К. О., Ляхоцька Л. Л.,

- Олійник В. В. та ін.] ; за ред. П. М. Таланчука. – К.: Ун-т «Україна», 2010. – 470 с.
204. Олійник В. В. Теорія та практика дистанційного навчання у післядипломній педагогічній освіті / В. В. Олійник, В. О. Гравіт // Розвиток післядипломної педагогічної освіти в Україні: стан, проблеми, перспективи : матеріали Всеукр. наук. практ. конф. 26–27 берез. 2008 р. – К., 2008. – С. 3–18.
205. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання: умови застосування. Дистанційний курс : [навч. посіб.] / [за ред. В. М. Кухаренка]. – 3-тє вид. – Х.: НТУ«ХП», «Торсінг», 2002. – 320 с.
206. Собаєва О. В. Активізація пізнавальної діяльності студентів в умовах дистанційного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Собаєва Олена Володимирівна ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2001. – 19 с.
207. Стефаненко П. Дистанційне навчання у вищій школі : [монографія] / П. Стефаненко. – Донецьк: ДонНТУ, 2002. – 400 с.
208. Стефаненко П. В. Теоретичні і методичні основи дистанційного навчання у вищій школі : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Стефаненко Павло Вікторович ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2002. – 490 арк.
209. Хмель О. В. Дидактичні умови організації дистанційного навчання студентів фізико-математичних факультетів педагогічних університетів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Хмель Оксана Валеріївна ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2006. – 19 с.
210. Стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спец. 6.010100 «Педагогіка і методика середньої освіти. Іноземна мова» напряму підготовки 0101 «Педагогічна освіта»: офіц. вид. МОН України / уклад.: Тезікова С. В., Ніколаєва С. Ю.,

- Соловей М. І., Бігич О. Б., Шерстюк О. М., Пасічник Л. М. – К., 2004. – 15 с.
211. Хижняк О. Використання позитивного досвіду Великобританії у підготовці майбутніх учителів в Україні [Електронний ресурс] / Олена Хижняк. – Режим доступу: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/poriv\\_ped\\_stydii/2012/2012\\_1\\_12.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2012/2012_1_12.pdf). – Назва з екрану.
212. Задорожна І. П. Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Задорожна Ірина Павлівна ; Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2002. – 307 арк.
213. Ратнер Ф. Л. Разработка электронных образовательных ресурсов: зарубежный опыт / Ф. Л. Ратнер. – Казань: КГУ, 2008. – 104 с.
214. Дистанційне навчання у вищих навчальних закладах України : [Інформаційні матеріали] / МОН України. – Хмельницький : ХНУ, 2007. – 50 с.
215. Шуневич Б. І. Стан і перспективи розроблення дистанційних курсів з іноземних мов для студентів економічних спеціальностей в Україні / Б. І. Шуневич // Проблеми та перспективи лінгвістичних досліджень в умовах глобалізаційних процесів : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 7–8 квіт. 2011 р. – Тернопіль: Економ. думка, 2011. – С. 246–248.
216. Шуневич Б. І. Розвиток основних компонентів для організації дистанційного навчання в Україні / Б. Шуневич // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. / Ін-т інновац. технологій і змісту освіти. – К.: Наук.-метод. центр вищ. освіти, 2003. – Вип. 33. – С. 45–56.
217. Шуневич Б. І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Шуневич Богдан Іванович ; Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2008. – 509 арк.

218. Центр Английского Языка ELC Ltd [Електронний ресурс] : [сайт]. – Електрон. дан. – Днепропетровск, 2013. – Режим доступа: <http://usenglish.dp.ua/>. – Заглавие с экрана.
219. Запорізький національний технічний університет [Електронний ресурс] : [сайт]. – Електрон. текст. дані. – Запоріжжя, 2013. – Режим доступу: <http://www.zntu.edu.ua/>. – Назва з екрану.
220. Мелітопольський державний педагогічний університет імені Б. Хмельницького [Електронний ресурс] : [сайт]. – Електрон. текст. дані. – Мелітополь, 2013. – Режим доступу: <http://www.mdpu.org.ua/>. – Назва з екрану.
221. Приазовський державний технічний університет [Електронний ресурс] : [сайт]. – Електрон. текст. дані. – Маріуполь, 2013. – Режим доступу: <http://www.pstu.edu/>. – Назва з екрану.
222. Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука [Електронний ресурс] : [сайт]. – Електрон. текст. дані. – Рівне, 2013. – Режим доступу: <http://www.regi.rovno.ua/>. – Назва з екрану.
223. Васюк О. Теоретико-методичні аспекти організації дистанційної освіти / О. Васюк // Вісник Книжкової палати України. – 2011. – № 2. – С. 30–32.
224. Гарбуза Т. В. Трансформація досвіду дистанційної підготовки вчителів іноземної мови у Великій Британії в систему вищої освіти України / Т. В. Гарбуза // Проблеми сучасної педагогічної освіти № 41, Ч. IV. – 2013. – С. 229–236.